Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8870280
Centre d'intérêt: 755

Jalbert, Michel.

L'évaluation du projet "PLUS" : projet d'anglais (langue seconde) réalisé à l'Ecole St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine avec des étudiantes de 1re secondaire / par Michel Jalbert. -- [Trois-Rivières?] : M. Jalbert, 1986.
viii, 159 f. : ill. ; 28 cm.

"Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation, Concentration Enseignement". Bibliogr.: f. 156-159. Glossaire.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Anglais (Langue) * Langue seconde * Evaluation de projets * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ecole St-Joseph (Cap-de-la-Madeleine, Québec) * PLUS (Projet)

Le projet "PLUS" est une innovation pédagogique en anglais, langue seconde, réalisée à l'école St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine, de septembre 1979 à juin 1985, avec des étudiants de secondaire I. Le rapport décrit et évalue cette expérience. Le modèle d'évaluation, de type formatif, a été expérimenté par deux professeurs de l'UQTR. L'évaluation ne porte que sur les trois dernières années d'expérimentation du projet, soit de 1982 à 1985. L'auteur présente les forces et faiblesses de cette expérience d'enseignement. Les objectifs du projet dans l'ensemble ont été atteints: on voulait que les étudiants puissent acquérir une plus grande quantité et une plus grande variété de connaissances et améliorer ainsi leurs résultats scolaires. Les seuils de performance souhaités ont été atteints, voire même dépassés. Les principaux points déficients sont: 1. le manque de personnes-ressources extérieures; 2. l'insuffisance du temps alloué pour la construction permanente d'un tel projet; 3. le nombre élevé de groupes d'étudiants par rapport au local utilisé.

Type de document: r

EDXQ 8870280

UNIVERSITE DU QUEBEC

L'EVALUATION DU PROJET "PLUS": PROJET D'ANGLAIS (LANGUE SECONDE) REALISE A L'ECOLE ST-JOSEPH DE CAP-DE-LA-MADELEINE AVEC DES ETUDIANTES DE 1ere SECONDAIRE.

par

MICHEL JALBERT

Programme de maîtrise en éducation

(concentration enseignement)

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

mai 1988

EDUQ 8870280

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier M. Gérald Jomphe pour sa patience, ses conseils, ses remarques et ses directives tout au long du cheminement de ce rapport de recherche.

Merci aussi à tous ceux et celles qui ont bien voulu administrer et/ou répondre à nos questionnaires (étudiantes, parents, conseillère pédagogique, professeurs et administration de l'école St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine).

Merci encore à M. Roch Quessy et M. Denis Lessard de la Régionale des Vieilles-Forges pour leur service de compilation informatique des données et des résultats scolaires des étudiantes.

Enfin un merci bien particulier à mon épouse Louise pour son support constant face à ce travail et pour la dactylographie de ce dernier.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS ii

TABLE DES MATIERES iii

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX iv

LISTE DES ABREVIATIONS v

LEXIQUE vi

INTRODUCTION viii

CHAPITRE I: NATURE DU PROJET "PLUS" 1

1) Problématique de l'enseignement de l'anglais 1

2) Fondements du projet "PLUS" 6

3) Composantes du projet "PLUS" 22

CHAPITRE II: DESCRIPTION DU MODELE D'EVALUATION 41

- Système ouvert 42
- Méthodologie du modèle d'évaluation choisi 44
- Critères d'évaluation appropriés à chaque indicateur du projet "PLUS" 50

CHAPITRE III: PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES 57

- Seuils de performance 57
- Intentions, observations, mesure, analyse de congruence 58
- Analyse de continuité 91

CONCLUSION 95

APPENDICES 98

BIBLIOGRAPHIE 156

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

FIGURE 1	Un système ouvert	P.42
FIGURE 2	Aménagement physique du local d'anglais	P.101
TABLEAU 1	Liste des composantes et indicateurs du projet "PLUS"	P.47
TABLEAUX 2A	Critères propres à chaque indicateur du projet "PLUS"	P.50
2B	Critères propres à chaque indicateur du projet "PLUS"	P.51
2C	Critères propres à chaque indicateur du projet "PLUS"	P.52
2D	Critères propres à chaque indicateur du projet "PLUS"	P.53
2E	Critères propres à chaque indicateur du projet "PLUS"	P.54
TABLEAU 3	Correspondance entre les numéros des questions et les critères pour chaque catégorie de répondants	P.138 à P.141
TABLEAU 4	Mesures attribuées par les étudiantes	P.143
TABLEAU 5	Pourcentage de réussites et d'échecs scolaires des étudiantes de 1ere sec. de l'année 1982-83	P.145
TABLEAU 6	Pourcentage de réussites et d'échecs scolaires des étudiantes de 1ere sec. de l'année 1983-84	P.147
TABLEAU 7	Pourcentage de réussites et d'échecs scolaires des étudiantes de 1ere sec. de l'année 1984-85	P.149
TABLEAU 8	Synthèse des différentes mesures recueillies pour chaque critère	P.92, 93

LISTE DES ABREVIATIONS

ADM.:	administration
COMP.:	composante
C.P.:	conseillère pédagogique
CRIT.:	critère
E.:	étudiante
IND.:	indicateur
MOY.:	moyenne
P.:	parent
RESP.:	responsable
S. de P.:	seuil de performance

LEXIQUE

1. **PROJET "PLUS"**

Le projet "PLUS" était à la fois un programme de formation, c'est-à-dire un processus éducatif organisé et un projet au sens expérimental du terme. On l'a appelé "PLUS" parce qu'il visait à faire apprendre "plus" d'anglais tout en développant "plus" la personnalité de l'étudiante.

2. **COMPOSANTE**

Dimension importante du vécu du projet.

3. **INDICATEUR**

Ce terme désigne un aspect propre à une composante.

4. **CRITERE**

C'est un caractère ou une qualité applicable à un indicateur que l'on peut mesurer quantitativement.

5. **SEUIL DE PERFORMANCE**

Terme désignant le point à partir duquel, en regard du critère, le programme (ou projet) sera reconnu comme suffisamment performant pour ne pas devoir faire obligatoirement l'objet de mesures correctives visant à améliorer son état par rapport à cet aspect.

6. **INTENTION**

L'état visé par le projet à ses débuts (ce qui était prévu).

7. **OBSERVATION**

L'état réel du projet tel qu'observé (ce qui s'est produit).

INTRODUCTION

Puisque l'objectif premier de ce rapport de recherche porte non pas sur l'invention d'une solution aux problèmes que connaît l'enseignement de l'anglais (langue seconde) au niveau secondaire, mais porte plutôt sur l'évaluation d'une expérimentation de cet enseignement à l'école St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine, il nous apparaît utile d'amorcer ce rapport par une description qui nous donnera l'essentiel de la nature de cette expérimentation appelée pour la circonstance projet "PLUS": telle sera donc la première partie de cet ouvrage.

Quant à la seconde partie, elle portera spécifiquement sur la description du modèle utilisé pour évaluer ce projet, soit le modèle d'évaluation de type formatif expérimenté par deux professeurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Adam et Jomphe, 1984: P.389-429). Il est important de noter ici que cette évaluation ne portera que sur les trois dernières années d'expérimentation du projet "PLUS", soit 1982-83, 1983-84 et 1984-85.

Enfin, la troisième et dernière partie traitera de la présentation et des analyses (de congruence et de continuité) des données; c'est au cours de celle-ci que nous serons à même de connaître les différentes forces et faiblesses de cette expérience d'enseignement qui a duré six ans.

CHAPITRE I

Nature du projet "PLUS"

Essentiellement le projet "PLUS" est une "innovation pédagogique" en anglais (langue seconde) réalisée à l'école St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine, de septembre 1979 à juin 1985, avec des étudiantes de 1ere secondaire. Afin de bien situer cette innovation dans son contexte et permettre à un lecteur non familier avec celle-ci d'en comprendre sa nature, trois sections constituent le contenu du présent chapitre. Il y a d'abord la problématique sous-jacente à l'enseignement de l'anglais au secondaire; viendront ensuite les fondements mêmes du projet "PLUS" pour enfin terminer avec les différentes composantes de celui-ci c'est-à-dire ses principaux aspects structuraux.

1.1 Problématique de l'enseignement de l'anglais

Toute personne intéressée au domaine de l'enseignement de l'anglais (langue seconde) de niveau secondaire n'est pas sans savoir qu'avant 1984, tout(e) enseignant(e) de 1ere secondaire avait à travailler avec un programme d'études qui datait de 1971 et dont le contenu ne préconisait pas de méthodologie. Des conséquences de cet état de fait sont ressorties lors d'une étude menée par P. Georgeault et M. Danan (Danan et Georgeault, 1977) en 1976-77 sur l'état de la situation qui prévalait en anglais

(langue seconde), au premier cycle du secondaire depuis l'instauration de ce programme-cadre de 1971. En effet, la méthodologie qu'utilisent la plupart des enseignant(e)s est celle décrite dans la méthode utilisée par la commission scolaire. On s'en tient donc en général à "une méthode" et on n'admet pas la diversité des ressources pédagogiques adaptées au besoin de la clientèle.

Suite à cette analyse de la situation, Mme Anne Raymond (Raymond, 1979: P.14), conseillère pédagogique en anglais (langue seconde) aux commissions scolaires Morilac et Asbesterie, nous souligne une autre lacune importante:

> "l'élément le plus important dans l'apprentissage d'une langue, c'est la situation d'apprentissage. Or cette situation n'a guère changé chez-nous au cours des années. On enseigne l'anglais de la même façon qu'on enseigne les autres matières."

D'après elle, les professeurs d'anglais devraient reviser leurs stratégies d'enseignement et créer un environnement éducatif plus propice à l'apprentissage de la langue seconde.

Puis, en plus de ces problèmes reliés directement à l'apprentissage de l'anglais, il y en a un autre aussi important, car celui-ci concerne "l'ap-

proche utilisée" au niveau de l'enseignement lui-même. En effet, d'après les conclusions d'une étude menée cette fois-ci en 1978 par la direction de la recherche du Ministère de l'éducation (Cormier, Lessard, Toupin et Valois, 1981), étude menée auprès de 2,800 professeurs des écoles primaires et secondaires (publiques et privées, aussi bien anglophones que francophones), la plupart des enseignant(e)s valorisent une conception "traditionnelle ou mécaniste" de l'enseignement axé sur la transmission de connaissances établies par d'autres plutôt qu'une conception "organique" centrée sur l'enfant où celui-ci serait considéré comme le principal artisan de sa formation (voir appendice A). En cela, les enseignant(e)s du Québec, de façon générale, ne semblent donc guère différents des éducateurs de d'autres pays, où selon le rapport Faure de l'UNESCO (Faure et al., 1972), c'est "le rapport d'autorité entre enseignant et enseigné qui prédomine".

Cette conception traditionnelle ou mécaniste privilégiée par les enseignant(e)s consiste avant toute chose à voir l'enseignement comme un processus de transmission et l'apprentissage comme un processus de réception. En effet, comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation, (1969-70: P.35):

> "l'image qui représenterait ce style de formation serait celle du transvasement des connaissances d'un contenant dans un autre contenant, c'est-à-dire de l'esprit du professeur dans l'esprit de l'étudiant... Le professeur est un transmetteur qui émet des informations, l'étudiant est un récepteur qui les enregistre. Il est dépendant du maître: il reçoit, il acquiert, il ne prend pas, selon l'acception active de ce terme et suivant l'initiative qu'il implique. Dans cette situation, l'étudiant n'est pas proprement associé à l'action de formation, il ne coopère que par son acquiescement, sa docilité, sa bonne volonté."

De plus, le Conseil supérieur (1969-70: P.36) ajoute que par cette approche,

> "l'étudiant n'est pas considéré comme véritablement doué d'un dynamisme de croissance, comme pourvu des ressources et des motivations qui sont capables de le conduire à apprendre et à comprendre par lui-même les disciplines qu'il étudie, c'est-à-dire par goût et par décision personnelle."

Une telle conception, s'inspirant d'une philosophie rationaliste de l'homme, comporterait un ensemble d'erreurs dont les plus marquantes seraient que cette approche: - ne fait pratiquement pas appel à la compréhension dans l'enseignement des grandes disciplines, comme les mathématiques, la littérature, la chimie; - ne fait appel en général qu'à

la mémoire de l'étudiant, à sa volonté et à son obéissance à l'autorité; - n'atteint pas non plus en général l'être profond de l'étudiant, c'est-à-dire ses attitudes; - n'assure pas son développement complet puisqu'elle met en jeu des processus mentaux limités et identiques.

Cette vision mécaniste de l'activité éducative rejoint la pensée de Claude Paquette (1976: P.28) lorsqu'il décrit la pédagogie "encyclopédique" comme suit:

> "dans une pédagogie encyclopédique pour ne pas dire pédagogie traditionnelle, l'étudiant doit se conformer aux règles du monde adulte en se soumettant à l'autorité de l'enseignant. Celui-ci est le délégué des parents auprès de l'enfant. Il doit être formé selon les principes établis par la tradition, c'est-à-dire qu'il doit répondre aux exigences ayant cours dans la société. Les marginaux n'ont pas de place dans ce contexte. Ils doivent être intégrés.
>
> L'enfant qui apprend bien est celui qui rend le plus exactement possible l'enseignement qu'il a reçu. Le rôle de l'enfant est d'emmagasiner les techniques. Est bon élève celui qui obtient de bons résultats aux tests. Le professeur dit à l'enfant ce qu'il attend de lui, comment il l'attend, quand il l'attend et quel résultat il attend.
>
> Les valeurs premières véhiculées par cette école sont la mémoire, la volonté et l'obéissance."

1.2 Fondements du projet "PLUS"

Tenant compte des quelques éléments soulevés dans les lignes précédentes, nous avons pensé améliorer la situation de l'apprentissage de l'anglais à l'école St-Joseph en offrant aux étudiantes de 1ere secondaire (depuis septembre 1979) un enseignement qui s'inspirerait plutôt d'une conception "organique" de l'activité éducative. Essentiellement, cette approche (Cons. sup. de l'édu., 1970: P.37-39):

> "(...) met l'accent sur le dynamisme et les ressources intérieures de la personne, sur l'initiative et les responsabilités de l'étudiant. Les facteurs extérieurs à l'étudiant-professeurs, équipements intellectuels, programmes, régime pédagogique - constituent des ressources importantes, efficaces et la plupart du temps indispensables: mais par rapport aux ressources internes de l'étudiant, elles viennent au second rang (...)
>
> Cette conception de l'activité éducative embrasse dans son horizon non seulement les objectifs de formation intellectuelle, mais aussi les objectifs de maturation affective et de maturation sociale; elle cherche à favoriser le développement de l'autonomie intérieure et le sens des responsabilités (...) Elle se soucie avant tout de l'intériorisation de l'activité éducative et de la prise en charge des études par l'étudiant lui-même: elle éveille et libère les aspirations imaginatives et créatrices, elle stimule les puissances de compréhension, d'intuition, d'interrogation (...)

> Selon cette conception, le progrès interne de l'étudiant, et le mouvement indéfini de sa croissance intérieure sont des objectifs éducatifs infiniment plus importants que la somme de connaissances acquises, l'étendue du programme parcouru, le nombre des années d'études poursuivies. Nous appelons donc ce modèle: organique, parce que l'activité éducative prend appui sur les ressources intérieures de l'étudiant."

A ce modèle organique nous pouvons facilement rattacher la pédagogie "ouverte et informelle" de Claude Paquette (1976: P.29) lorsqu'il dit que:

> "dans une pédagogie ouverte et informelle, l'étudiant est considéré comme possédant un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Cette croissance se réalisera dans la mesure où il y aura une interaction entre lui et un environnement aménagé. Le professeur jouera un rôle de premier plan dans l'aménagement conjoint (avec l'élève) de cet environnement.
>
> L'apprentissage est avant tout une prise de conscience des relations que l'enfant fera dans l'environnement éducatif. Les apprentissages seront variés et diversifiés.
>
> Les valeurs premières sont l'autonomie et la liberté (faire des choix et les assumer)."

Préférant donc désormais s'inspirer plus d'une conception organique de l'enseignement de l'anglais, nous sentions la nécessité "d'innover", c'est-à-dire

d'apporter des changements qui soient davantage appropriés à nos croyances et convictions personnelles en éducation. Nous disons innover [1], puisque nous avons décidé, de façon délibérée, de mettre progressivement sur pied une nouvelle approche (paradigme) de l'enseignement de l'anglais fondée sur des valeurs qui remettaient en question notre façon d'enseigner.

Face à cette nécessité d'innover, nous avons par la suite identifié et élaboré un ensemble de "huit principes" devant guider les actions de toutes les personnes (principalement, celles des éducateurs) impliquées dans ce projet. Ces principes d'action devenaient par le fait même les "fondements" du projet "PLUS".

Afin de simplifier le plus possible l'énumération de ces fondements, nous avons cru bon et ce, pour chacun de ceux-ci, d'en faire simplement l'énoncé et d'y adjoindre immédiatement l'(les) auteur(s) et/ou organisme(s) rejoignant notre façon de penser. Voici donc cette liste des huit fondements:

---

(1) Innover signifie que des individus décident d'une façon délibérée de mettre progressivement en place un processus de recherche et/ou d'implantation en vue de provoquer une rupture dans la tradition d'un milieu. Il s'agit en fait de mettre progressivement en place dans un milieu un nouveau paradigme, de nouvelles valeurs qui sont actuellement présentes dans le milieu, mais qui rejoignent une marginalité (Paquette, Hein et Patton, 1981: P.150).

a) <u>Premier fondement</u>:

accorder à l'éducation (la formation) une priorité sur l'instruction (l'information):

> "si on veut que l'école joue pleinement son rôle, dans une société marquée par une accélération croissante du changement, il faudra qu'elle soit avant tout un véritable agent d'éducation intégrale plutôt qu'un agent d'instruction."
> (Caouette, 1971: P.5)

> "On doit mettre l'accent sur la formation humaine de l'étudiant et pas seulement sur l'information intellectuelle, on doit envisager la formation de sa personne toute entière."
> (Puente, 1972: P.272)

> "Il faut que l'éducation prenne le pas sur l'instruction et qu'elle soit permanente. Je tiens d'ailleurs pour certain que le pays qui le premier réalisera ce programme aura fait une telle révolution, qu'il aura sur les autres une avance considérable."
> (Desbiens, 1976: P.15)

> "L'école est avant tout un lieu de formation. Qu'on veuille s'en servir à l'occasion - et même trop fréquemment à mon avis - comme lieu privilégié d'information parce qu'elle présente le seul endroit où l'on peut rejoindre toute la population d'un âge donné, c'est là une tentative à laquelle doivent avoir le courage de résister les responsables de l'éducation. Nous assisterions alors non

> seulement à l'engorgement des programmes scolaires, mais nous gaverions tout simplement les jeunes. Je crois que l'école doit donner priorité à l'ordonnancement des informations et des connaissances plutôt qu'à leur quantité rejoignant ainsi Montaigne pour qui une tête bien faite vaut mieux qu'une tête bien pleine."
> (M.E.Q., Vie pédagogique, no 13, 1981: P.4)

> "Le problème, disait le philosophe Etienne Gilson, c'est que plus on enseigne de choses aux écoliers, moins ils en savent et qu'ils en savent de moins en moins sur toujours plus de choses. A savoir même si les professeurs savent ce qu'ils enseignent ou s'ils savent ce qu'ils n'enseignent pas. Le fait est que l'élève a mal à lire, à écrire, à parler, à écouter, à raisonner, à apprendre. Le problème, poursuit Gilson, c'est qu'on a substitué l'instruction à la sagesse comme fin de l'éducation, qu'on a substitué l'enseignement à la formation des esprits, la pratique au théorique, l'action au discours: l'école fabrique des ouvriers et non plus des hommes libres. On dresse, mais l'on n'éduque pas."
> (Gingras, 1987: P.57)

b) <u>Deuxième fondement</u>:

concevoir l'enseignement de l'anglais avant tout comme "un des moyens" permettant cette formation humaine:

> "les disciplines scolaires ne sont que des moyens permettant de

développer des processus mentaux (percevoir, comparer, explorer, organiser, analyser, évaluer, juger, faire des hypothèses, généraliser, faire la synthèse, créer (...) et des habilités intellectuelles (habilité de résolution de problèmes, de construction d'hypothèses, du travail en équipe, d'observation, de manipulation (...)" (M.E.Q., L'école coopérative, vol.13, 1971: P.15)

c) Troisième fondement:

favoriser désormais une conception de l'éducation "centrée sur l'étudiante" plutôt qu'une conception traditionnelle axée sur la transmission de connaissances:

"il nous faut développer une conception écologique de l'éducation dans laquelle l'élève est la cible première: les autres conditions d'enseignement (programmes d'études, enseignants, modes d'organisation, etc.) sont autant de moyens ordonnés en fonction de la formation de l'élève." (M.E.Q., Vie pédagogique, no 13, 1981: P.4)

d) Quatrième fondement:

offrir par le fait même un type d'enseignement qui favorise le plus possible "une participation active" de l'étudiante, participation entraînant une mutation de notre rôle d'enseignant. "Ce que le maître fait est peu, ce que l'élève fait est tout." (Mgr Ross):

"dans la relation pédagogique actuelle, on aurait tendance à vouloir inverser les rôles: l'écolier n'est plus astreint par son application à collaborer avec le maître qui enseigne, le maître est invité, par sa compréhension, à collaborer avec l'élève qui apprend." (Deloncle, 1972: P.130)

"De plus, un appel est ainsi lancé aux éducateurs de continuer à s'éloigner du dogmatisme et de rechercher les démarches pédagogiques qui engagent le plus l'élève dans le développement de sa propre personne (...)

Le maître demeure donc celui qui, en fonction des objectifs à atteindre, place les élèves dans des situations d'apprentissage appropriées et les guide constamment dans leur démarche." (M.E.Q., Vie pédagogique, no 7, 1980: P.6)

e) <u>Cinquième fondement</u>:

créer un climat de travail plus détendu qui facilitera l'établissement de "relations humaines harmonieuses" c'est-à-dire créer un climat d'harmonie et de bien-être pour toutes les étudiantes:

"la révolution viendra en éducation. Mais elle ne dépendra ni des diplômes des professeurs, ni de leurs connaissances, ni des programmes, ni des livres, ni des méthodes audio-visuelles, ni d'aucun progrès

> technique. Elle dépendra uniquement du climat que saura créer le maître dans ses relations avec l'élève. Exactement comme le psychothérapeute, quand il est en conversation avec un de ses clients (...) Est thérapeute celui qui aide au développement de la personne."
> (Rogers, 1970: P.4)

> "Le premier facteur d'une vie pédagogique de qualité c'est une relation humaine authentique entre deux êtres. De ces deux êtres, le plus important est celui qui apprend, c'est-à-dire l'enfant, car il doit s'ouvrir progressivement à lui-même, aux autres et à la connaissance. Et même si l'acquisition des connaissances est fondamentale, la preuve a été faite que, sans un climat d'harmonie et de bien-être pour l'enfant, il est inutile de s'acharner à la transmission des connaissances. Il s'agit en quelque sorte d'un pré-requis sans lequel rien n'est possible. Au-delà de la qualité humaine des professeurs qui sera considérée comme primordiale, il importera donc de créer un milieu qui facilitera l'établissement de relations humaines harmonieuses."
> (Carbonneau, 1979: P.18,20)

Mais, pour qu'un tel climat de travail puisse se vivre, "trois conditions" nous apparaissaient indispensables: en premier lieu, avoir une attention et une valorisation inconditionnelle de nous-mêmes, c'est-à-dire avoir une saine image de nous-mêmes: "Il faut s'aimer soi-même si l'on veut aimer les autres." (Abraham, 1972: P.172,173)

"cette attention et valorisation inconditionnelle d'autrui, c'est une attention et une valorisation inconditionnelle de soi-même."
(Dardelin, 1967: P.300)

"Une saine image de soi est le point de départ du succès et du bonheur. Le Dr. Joyce Brothers, auteur bien connu, chroniqueur et psychologue dit: le concept qu'un individu a de lui-même est au coeur de sa personnalité. Il affecte tous les aspects du comportement humain: l'aptitude à apprendre, l'aptitude à croître et à changer, le choix des amis, des époux et des carrières. Il n'est pas exagéré de dire qu'une forte image de soi est la meilleure préparation possible au succès dans la vie.

Il vous faut vous accepter vous-même avant de pouvoir vraiment aimer un autre et avant de pouvoir accepter le fait que vous méritez le succès et le bonheur (...) Je parle ici d'une saine acceptation de soi et non d'un égo super - gonflé du type - Je suis le plus grand."
(Ziglar, 1977: P.51)

"L'amour de soi est le sentiment ultime de la valeur personnelle. C'est la noble émotion du respect de soi. C'est la conscience divine de la dignité personnelle. C'est ce que les Grecs qualifiaient de vénération de soi. C'est la confiance inébranlable en soi. C'est croire en soi avec sincérité."
(Schuller, 1980: P.38)

> "Tout d'abord, je crois que la chose la plus importante, c'est que cette personne qui aime (ou le professeur qui aime) soit une personne qui s'aime elle-même (...) Je parle d'une personne qui s'aime elle-même comme de quelqu'un qui réalise que l'on ne peut donner que ce que l'on a et qu'il vaudrait donc fichtrement mieux travailler à acquérir quelque chose (...) Et la seule raison pour laquelle on ait quoi que ce soit, c'est pour le donner."
> (Buscaglia, 1983: P.20)

Puis, comme deuxième condition à ce climat d'harmomie et de bien-être pour tous, il nous fallait être le plus possible nous-mêmes, être "authentique" c'est-à-dire être d'abord des êtres humains avant d'être des professeurs:

> "et bien je pense que l'enseignant doit être mature, il doit absolument dans tous les sens du terme être soi-même, avec ses sentiments, ses réactions, sans jouer un rôle ni porter un masque. S'il est en colère, qu'il le montre. S'il est joyeux, qu'il en fasse bénéficier sa classe. S'il a envie de se taire, qu'il se taise. Qu'il accepte comme siens tous ses sentiments, sans chercher à les imposer ni forcément à les faire partager à ses élèves. Il ne doit pas être un tube stérile à travers lequel passe la connaissance de génération en génération. Il doit être un homme comme les autres, qui vit une expérience de groupe et la vit pleinement."
> (Rogers, 1970: P.4,5)

> "J'ai joué à l'enseignant modèle pendant la plus grande partie de ma carrière. En toute bonne foi, je voulais être le meilleur maître possible. De temps en temps à la faveur d'un moment de fatigue, je laissais tomber mon masque et je redevenais moi-même. Je voyais alors mes relations avec les élèves se transformer; nous nous rapprochions, nos liens devenaient plus profonds (...) Mais malgré la peur que je ressentais lorsque j'abandonnais mon personnage, je reconnaissais que c'était à ces moments-là que mon enseignement devenait le plus fécond."
> (Gordon, 1979: P.24)

> "Vous savez, vous n'êtes pas seulement un professeur, vous êtes un être humain. Les enfants peuvent s'identifier aux gens, aux êtres humains. Ils ont au contraire beaucoup de difficultés à s'identifier aux professeurs (...) Nous échouons, dans nos facultés des sciences de l'éducation, parce que nous n'aidons pas les futurs professeurs à quitter leur rôle de professeur pour devenir des êtres humains et réaliser qu'ils sont des guides. Or, c'est dans la mesure où ils reconnaissent cela qu'ils obtiendront le succès dans leur classe, parce qu'un enfant sait reconnaître un guide."
> (Buscaglia, 1983: P.19,20)

Enfin, comme troisième et dernière condition pour pouvoir établir ces relations humaines harmonieuses, il nous fallait avoir des attitudes basées sur le respect, la valorisation, l'acceptation inconditionnelle de la personne

de l'étudiante et sur la confiance en celle-ci:

> "les disciplines sont inutiles et d'ailleurs vouées à l'échec, sans cette clause fondamentale d'une entente et d'un dialogue dans la confiance mutuelle et l'estime de chacun pour chacun (...) La première de ces valeurs, c'est le respect de la personne humaine, âme et corps, laquelle entraîne l'autonomie et le sens de la responsabilité chez cette même personne."
> (M.E.Q., L'enseignant, 1969: P.62,65)

> "Les enfants sont du monde: ils ont à ce titre le droit d'être traités constamment avec toutes les exigences de la dignité humaine, du respect. Ils ne sont pas des objets à qui on fait quelque chose: ils sont des êtres avec qui l'on vit et progresse. Ils doivent être traités comme des êtres possédant en eux de grandes potentialités."
> (Kelly, 1970: P.5)

> "Traitez les gens comme s'ils étaient ce qu'ils devraient être et vous les aiderez à devenir ce qu'ils sont capables d'être." (Goethe)

> "Dans cette pédagogie centrée sur l'étudiant, l'élément fondamental de la compétence du professeur est moins sa connaissance personnelle de la matière et son aptitude à faire de belles préparations, que ses qualités d'animateur, et son aptitude à intéresser les élèves, à susciter chez eux le goût d'apprendre, à établir avec eux une relation dynamique basée sur le respect mutuel exprimé dans la tâche commune."
> (M.E.Q., l'Ecole coopérative, no 22, 1973: P.17)

> "L'acceptation inconditionnelle est la clé d'une relation personnelle saine avec un autre. Si nous voulons que cet autre s'épanouisse, se développe, s'améliore, se fortifie psychologiquement, si nous voulons qu'il réalise ses projets, qu'il crée, qu'il concrétise tout son potentiel humain, nous avons avantage à lui faire sentir que nous l'acceptons véritablement (...) Accepter quelqu'un tel qu'il est est un véritable acte d'amour et se sentir accepté par quelqu'un c'est se sentir vraiment aimé."
> (Gordon, 1979: P.65,68)

> "L'étudiant du secondaire veut être accepté, aimé, respecté, écouté et récompensé: telle est la conclusion qui se dégage d'une enquête réalisée par la Régionale Jean Talon et dont Le Soleil a publié les principaux résultats le 26 janvier 1982."
> (C.E.Q., Ecole et vie, 1982: P.1)

f) <u>Sixième fondement</u>:

dispenser aussi un type d'enseignement qui tiendrait compte davantage des intérêts et des besoins réels des étudiantes:

> "dans une société ouverte, il faut une école ouverte qui part des élèves, de leurs besoins réels."
> (Eliade, 1970: P.200)

> "Au cours du processus qui a mené l'élaboration du présent programme, il a fallu tenir compte des recherches en pédagogie géné-

> rale et en linguistique appliquée qui amènent à penser que le programme devrait être centré sur l'élève c.a.d. qu'il faut respecter les besoins, les goûts, les intérêts de l'élève tant dans le choix des éléments du programme que dans les situations d'apprentissage qu'on lui fera vivre."
> (M.E.Q., programme d'études, 1982: P.V)

g) <u>Septième fondement</u>:

aménager conjointement avec les étudiantes un environnement approprié au modèle organique et à une pédagogie ouverte c'est-à-dire un environnement riche, stimulant et pertinent en regard des réalités suivantes: les goûts personnels des étudiantes, la matière étudiée soit l'anglais, le thème de l'année soit la musique et la valeur prônée par l'école: le dépassement:

> "dans une pédagogie ouverte, l'étudiant est considéré comme possédant un appareillage interne lui permettant d'entreprendre une démarche de croissance autonome et personnelle. Cette croissance se réalisera dans la mesure où il y aura une interaction entre lui et un environnement aménagé. Le professeur jouera un rôle de premier plan dans l'aménagement conjoint (avec l'élève) de cet environnement."
> (Paquette, 1976: P.29)

> "Rendre l'atmosphère de votre classe plus stimulante signifie permettre aux jeunes de choisir parmi plusieurs activités et prendre des décisions personnelles: la fréquence des comportements inacceptables diminue alors, car les étudiants sont intéressés, captivés et ils n'ont plus le temps de s'ennuyer. Voici quelques suggestions: faire entendre de la musique, créer des aires spécialisées d'apprentissage, développer un coin de lecture, employer du matériel audio-visuel, décorer la salle de classe avec des couleurs chatoyantes." (Gordon, 1979: P.216)

h) <u>Huitième et dernier fondement</u>:

offrir un type d'enseignement qui puisse se distinguer aussi par la variété des méthodes pédagogiques et des situations d'apprentissage:

> "en pédagogie ouverte, les activités sont diversifiées autant que les productions: ce sera des activités où le s'éduquant pourra faire appel à toutes les dimensions de son être: corps, coeur, intelligence: sa production sera donc plus diversifiée et plus riche que dans la pédagogie fermée (...) Le terme d'animateur m'apparaît intéressant pour résumer le rôle de l'éducateur en pédagogie ouverte: ici, ce n'est pas celui qui ouvre des boîtes de conserve que le s'éduquant doit avaler coûte que coûte, mais plutôt celui qui facilite la démarche d'apprentissage, faite de joies et de frustrations: c'est

celui qui offre des situations d'apprentissage diversifiées, un environnement éducatif vivant." (Pédagogie ouverte, vol. no 2, 1976: P.23,24)

"Au cours du processus qui a amené à l'élaboration du présent programme d'anglais, il a fallu tenir compte des implications méthodologiques découlant des recherches en pédagogie générale et en linguistique qui amènent à penser qu'il faut fournir des situations d'apprentissage assez variées pour permettre à l'élève d'utiliser les moyens d'apprentissage qui lui conviennent." (M.E.Q., programme d'études, 1982: P. V)

"Et puis l'homme a besoin d'un guide. Un professeur - et j'inclus là-dedans les parents - est un guide. J'aime que l'on m'appelle un éducateur. Je hais que l'on m'appelle un professeur. Un professeur professe et il y a par les temps qui courent déjà fichtrement trop de professorage. Education vient du latin educare qui veut dire mener, guider et c'est comme ça que ça devrait être. Il y a une table pleine de merveilles. L'éducation consiste à guider les gens vers cette table. Vous aurez beau décorer la table, y placer tous les mets du monde, vous ne pourrez forcer personne à manger. Carl Rogers dit: personne n'a jamais appris quoi que ce soit à personne, et c'est vrai, on ne s'apprend qu'à soi-même."
(Buscaglia, 1983: P.61)

1.3 Les composantes du projet "PLUS

Etant maintenant informés du contexte dans lequel a pris naissance le projet "PLUS" et connaissant aussi ses différents fondements, il ne nous reste plus, pour compléter la première partie de cet ouvrage, qu'à voir ses différentes "composantes" c'est-à-dire les principales dimensions du vécu de ce projet.

Ces composantes, au nombre de cinq, s'articulent comme suit: les buts de ce projet, ses ressources humaines, ses ressources physiques et matérielles, sa planification ainsi que son organisation et ses résultats. Les pages qui suivent nous permettront de voir plus en détail chacune de celles-ci car, chaque composante sera elle-même subdivisée en un certain nombre "d'indicateurs" c'est-à-dire, en certains aspects ou éléments qui lui sont pertinents.

a) Première composante: buts du projet "PLUS"

Celle-ci regroupe deux indicateurs: l'objectif général et l'objectif spécifique relié au développement de la personne.

Puisque le but poursuivi par ce projet était de "former en informant", l'objectif général suivant a servi d'orientation aux diverses activités de celui-ci: "bâtir une expérience

d'apprentissage de l'anglais, langue seconde, qui puisse permettre une plus grande formation de la personne." Puis, cet objectif spécifique fut fixé pour atteindre ce but: permettre aux étudiantes de "se dépasser", c'est-à-dire de se développer "plus (+)" par rapport à certaines valeurs telles que l'autonomie, le sens des responsabilités, la franchise et l'honnêteté, l'organisation et la planification de leur temps, l'ordre et la propreté, la ténacité, la liberté (faire des choix et les assumer)...

En développant de telles valeurs, celles-ci pouvaient ensuite développer par le fait même, une "plus" grande satisfaction d'elles-mêmes, une "plus" grande motivation, une "plus" grande confiance en soi, une "plus" grande maturité, un meilleur emploi de leur temps, une "plus" grande prise en charge d'elles-mêmes, un "plus" grand respect d'elles-mêmes et des autres, un "plus" grand amour d'elles-mêmes et des autres, etc.

b) <u>Deuxième composante: ressources humaines</u>

Cette composante regroupe trois indicateurs: le nombre de professeurs et professionnels impliqués dans le projet, la qualification disciplinaire et pédagogique du personnel enseignant du projet et la clientèle-cible de ce dernier.

Au cours des différentes années d'expérimentation, deux professeurs y ont surtout participé: au tout début de l'expérience, soit en 1979, l'un des deux professeurs responsables avait un brevet A d'enseignement, un baccalauréat en pédagogie et enseignait l'anglais depuis dix ans. L'autre professeur responsable et promoteur du projet complétait la moitié de sa scolarité au niveau d'une maîtrise en éducation et avait douze années d'ancienneté dans l'enseignement de l'anglais. Il avait auparavant obtenu successivement un baccalauréat es Arts, un brevet A ainsi qu'un baccalauréat en enseignement élémentaire.

Ces deux professeurs ont été secondés ou appuyés par la conseillère pédagogique en anglais de la Régionale des Vieilles-Forges, la direction de l'école St-Joseph de Cap-de-la-Madeleine et de temps à autre par deux techniciens en audio-visuel de cette même Régionale.

Quant aux élèves concernés par ce projet, nous pouvons les décrire comme étant "uniquement des filles" (provenant de milieux ruraux et urbains) dont l'âge variait entre 12 et 14 ans. Elles étaient toutes en 1ere secondaire à l'école St-Joseph, elles recevaient 4 périodes d'enseignement d'anglais d'une heure chacune, le tout réparti sur 7 jours.

De 1982 à 1985, soit durant les 3 dernières années d'existence de cette expérience (période d'évaluation proprement dite), l'école St-Joseph recevait environ 600 étudiantes réparties en trois niveaux seulement (1ere, 2e et 3e secondaires). Cette école, comme nous l'avons souligné, était sous la juridiction de la Commission scolaire Régionale des Vieilles-Forges. Enfin, durant ces 3 dernières années, la répartition des groupes de 1ere secondaire se composait comme suit: 1982-83, 9 groupes pour un total de 256 étudiantes: 1983-84, 9 groupes pour un total de 234 et 1984-85, 8 groupes pour un total de 218.

C) <u>Troisième composante: ressources physiques et matérielles</u>

Trois indicateurs subdivisent aussi cette dimension: la nature et la quantité des locaux, la nature et la quantité des équipements et le budget.

En 1979, nous occupions plusieurs locaux dont le plus utilisé se trouvait au rez-de-chaussée (local 15). Cependant, l'étroitesse du local principal, les nombreux déplacements ainsi que l'éparpillement du matériel didactique ressortirent rapidement comme problèmes majeurs au cours de cette année. C'est pourquoi dès l'année suivante, la direction nous accordait un local plus grand et plus approprié aux

activités de ce projet (le local 126), situé au 1er étage.

Depuis 1980, nous avons essayé divers moyens pour en arriver à avoir une "classe-ateliers" qui puisse contenir tout notre équipement, tout en tenant compte bien sûr de l'espace intérieur dont nous disposions et tout en permettant aussi une circulation raisonnable.

Nous nous efforcions toujours de trouver avant toute chose du mobilier qui ne coûterait pas un sou ou presque à l'école ou à la Régionale. En s'informant et en cherchant sans cesse, nous avons fini par trouver (en 1981) ce qu'il nous fallait: 24 "chaises conférence" qui constituaient désormais nos "3 ateliers d'enrichissement" et 4 quarelles, c'est-à-dire 4 bureaux dont trois faces sont entourées de bois, un peu comme des isoloirs de votation: nous en avons fait nos "4 ateliers individuels d'écoute." (L'appendice B, nous donne d'ailleurs un aperçu général de l'aménagement physique de ce local).

Puis, au cours de l'année 1981-82, nous avons mis l'accent sur la décoration du local. Pour y arriver, nous avions fait élire par les étudiantes un comité de décoration par groupe dont la tâche principale était de nous fournir des idées concernant la façon dont elles aimeraient décorer leur local d'anglais compte tenu

de certains critères. Avec elles nous avons recueilli les meilleures suggestions pour ensuite faire participer toutes les étudiantes à la décoration même. (Appendice C)

Quant aux équipements audio-visuels ("hardware"), ici encore, afin d'éviter de dépenser de l'argent inutilement, au début du projet nous avons tout d'abord rapatrié dans le local d'anglais tous les appareils audio-visuels (tourne-disques, magnétophones à bobine, magnétophones à cassettes, casques d'écoute...) que l'école a bien voulu nous prêter. Nous avons ensuite fait la demande d'appareils du même genre provenant de la fermeture de deux écoles de la Régionale. Nous avons aussi fait l'acquisition d'un "centre d'écoute" provenant du centre audio-visuel de la Régionale. Pour compléter nos deux autres ateliers d'enrichissement (chaises conférence), nous avons fait l'achat de deux autres centres-d'écoute munis de 8 casques d'écoute chacun.

L'expérience nous a vite démontré par la suite que certains appareils étaient sources de problèmes entre les mains des étudiantes: c'est pourquoi nous leur avons enlevé les tourne-disques et les magnétophones à bobine pour ne leur laisser que les magnétophones à cassettes.

Nous avons eu aussi gratuitement à notre disposition un téléviseur éducationnel, un petit

magnétoscope à bobine et une caméra, le tout en noir et blanc. Après avoir fait l'essai de ces appareils jusqu'en 1983 et grâce à des budgets spéciaux pour les nouveaux programmes, nous avons demandé et reçu les appareils suivants: un petit système de son portatif à cassette, une télévision portative couleur, un petit magnétoscope portatif à cassette et une caméra couleur.

En ce qui concerne maintenant les documents audio-visuels ("software"), avec l'aide de la conseillère pédagogique en anglais, nous avons construit une courte biographie anglaise (en 9 parties) sur la vie d'Elvis Presley. Puis avec la collaboration des étudiantes ainsi que des deux techniciens en audio-visuel de la Régionale, nous en avons fait un diaporama.

Puis, nous avons fait l'achat d'une cinquantaine de "livres-cassettes" appropriés au programme de 1ere secondaire. Ces livres, bien illustrés, racontent différentes histoires anglaises et sont accompagnés d'une cassette qui permet aux étudiantes (en ateliers d'enrichissement), d'entendre la prononciation de ce qui est écrit. Nous avons aussi fait mettre sur cassettes, des monologues, dialogues et des "sketches", cassettes qui étaient alors laissées en permanence aux ateliers individuels d'écoute. Enfin, puisque notre thème était la musique, nous apprenions différentes chansons anglaises d'actualité

tout le long de l'année.

Enfin, en ce qui touche le "budget" proprement dit, c'est-à-dire les différentes ressources financières, elles provenaient de deux sources: tout d'abord, environ 800$ avait été fourni par les budgets de l'école de septembre 1979 à juin 1983 pour compléter le matériel de base trouvé gratuitement un peu partout au niveau de la Régionale. Cet argent a entre autres été utilisé pour de l'imprimerie et de la reliure, la décoration du local en général, l'achat de deux centres d'écoute, l'achat de livres-cassettes, l'achat de cassettes et de disques, la fabrication de diapositives, l'achat de corrigés du maître, etc... Ensuite, environ 4,200$ a été fourni par des budgets spéciaux de la Régionale (implantation des nouveaux programmes) pour l'achat d'équipement et de matériel audio-visuels plus modernes mentionnés précédemment.

d) <u>Quatrième composante: planification et organisation</u>

Six indicateurs fondamentaux s'inter-relient pour former cette composante, soit: les objectifs spécifiques à l'information c'est-à-dire à l'apprentissage de l'anglais, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage, l'encadrement des

étudiantes et les modalités d'évaluation de l'apprentissage. Prenons maintenant le temps de nous arrêter sur chacun de ces six indicateurs:

1) Les objectifs spécifiques reliés à l'information c'est-à-dire à l'apprentissage de l'anglais: au nombre de huit, ils s'articulaient comme suit: donner "plus" d'importance à une démarche personnelle d'auto-apprentissage par les étudiantes; respecter "plus" leur rythme d'apprentissage individuel; respecter "plus" aussi leurs goûts, leurs intérêts et leurs besoins personnels; favoriser le "plus" possible une participation active de leur part; présenter "plus" de méthodes pédagogiques et de situations d'apprentissage de l'anglais; donner "plus" de chance aux apprenantes (qui le désirent réellement) d'améliorer leurs connaissances en anglais; respecter "plus" l'esprit des nouveaux programmes d'anglais à venir tout en respectant aussi l'ancien programme en vigueur à l'époque; proposer différentes sortes d'échéanciers à rencontrer (court terme, moyen terme, long terme) à l'aide d'un horaire de travail et enfin proposer un environnement "plus" riche, plus stimulant et plus approprié aux goûts personnels des étudiantes, à l'anglais, au thème de l'année (la musique) et à la valeur prônée

par l'école, à savoir le dépassement de soi.

2) Le matériel didactique: comme matériel didactique existant déjà "sur le marché" nous avions un manuel de base, le livre 1 de "Lado English series". Chaque livre restait en permanence en classe et portait l'identification du bureau qu'occupait un nombre précis d'étudiantes: nous pouvions ainsi mieux contrôler les vandalismes et développer aussi le sentiment d'appartenance.

A ce manuel de base, correspondait un cahier d'exercices Lado 1, que nous faisions acheter aux étudiantes en septembre. Nous mettions aussi à leur disposition un gros dictionnaire (anglais-français et vice-versa) portant l'identification du bureau et nous en fournissions un petit pour la maison.

De plus, afin de leur permettre une démarche personnelle d'auto-apprentissage pour "l'anglais écrit", nous avions fait l'achat de corrigés du maître pour le cahier d'exercices Lado 1. Ces corrigés (au nombre de neuf) étaient toujours à leur disposition dans le local et étaient contrôlés à chaque cours par neuf étudiantes. A la dernière année du projet, année d'implantation des nouveaux programmes, tout ceci fut remplacé par des scénarios d'apprentissage.

Par contre, pour ce qui était de l'auto-apprentissage de "l'anglais oral" il y avait d'abord les monologues, dialogues ou sketches à écouter (sur cassettes audio) aux ateliers individuels d'écoute; il y avait aussi les chansons, les histoires sur livres-cassettes ainsi qu'un film et des émissions de T.V. (sur cassette-vidéo) aux ateliers d'enrichissement.

Puis, à ce matériel didactique existant déjà sur le marché s'ajoutait le "matériel maison" suivant: un document intitulé "Guide de mon cahier Lado 1", portant l'identification du bureau. Ce document d'une centaine de pages leur fournissait les directives ou les instructions des exercices à faire, en français, les références de ces exercices c'est-à-dire d'autres outils de travail qui pouvaient les aider à mieux comprendre les exercices à faire, les mêmes numéros de pages que leur cahier Lado et les principaux mots de vocabulaire (anglais-français) des 15 unités du livre Lado;

une "feuille synthèse du cahier Lado" (appendice D). Chaque étudiante devait la coller au début de son cahier et raturer tous les exercices faits et corrigés. Elle voyait ainsi immédiatement le travail qu'elle avait déjà fait et celui qu'il lui restait à faire;

un autre document (d'une centaine de pages) appelé "Matériel de soutien du programme d'anglais" sec. 1: la première section de ce document contenait les différents éléments notionnels du programme d'anglais, éléments distribués en fonction des différentes parties de la biographie d'Elvis Presley. Chaque numéro du programme donnait les différentes références théoriques et pratiques pour chaque élément notionnel. La deuxième section contenait les verbes irréguliers ainsi qu'une série de feuilles numérotées constituant une partie des différentes références théoriques et pratiques ci-haut mentionnées;

un système de "feuilles-corrigés" disposées dans le coin des corrigés à l'aide de pochettes de différentes couleurs. Ces feuilles donnaient les réponses des exercices du matériel de soutien ou d'ailleurs. Elles étaient aussi contrôlées par une étudiante à chaque cours;

un "horaire de travail" par étape, excepté la première. (Appendice E) Cette feuille était divisée en deux parties: la première partie donnait le travail d'anglais "oral" à faire pour l'étape aux ateliers individuels d'écoute. La deuxième partie donnait par tranches de deux semaines, le travail d'anglais "écrit" à faire avec auto-

correction. Toutes les étudiantes avaient un horaire à leur bureau en classe et un autre à la maison;

une "feuille de route" (appendice F). Cette feuille permettait aux étudiantes (et à leurs parents) de connaître "graphiquement" le cheminement de leurs résultats d'anglais au cours de chaque étape;

une "biographie audio-visuelle d'Elvis Presley" et un "jeu questionnaire (le baseball)" en rapport avec les différentes parties de cette biographie.

Enfin, dans le but de mieux faire comprendre aux étudiantes ce qu'était le projet "PLUS", nous avions conçu aussi les trois outils pédagogiques suivants: la "théorie des plus": (appendice G) feuille expliquant sommairement l'esprit du projet suivie de pensées appropriées (appendice H); le "complément de cette théorie" (appendice I): trois feuilles leur démontrant les conséquences d'une bonne et d'une mauvaise utilisation de leur temps et un "montage vidéo couleur" (courte ou longue version) du projet "PLUS".

3) Les stratégies d'enseignement: grâce à tout ce matériel didactique, nous avions adopté

les différentes formules pédagogiques suivantes: cours magistraux, travail pratique individuel en rapport avec l'horaire de travail et auto-correction, travail d'équipe vs. la préparation d'un travail d'anglais écrit ou oral, animation musicale, cours-débat (jeu questionnaire), animation théâtrale (mise en scène filmée de monologues, dialogues, sketches et visionnement par la suite), centres d'activités, cours-laboratoire ou ateliers, etc.

4) Les activités d'apprentissage: étroitement liées à ce que nous venons de voir comme stratégies d'enseignement, les différentes activités d'apprentissage vécues par les apprenantes se présentaient comme suit: des exercices et des travaux pratiques sur les éléments notionnels du programme d'anglais à voir par tranches (à l'aide de leurs horaires de travail) accompagnés de documents explicatifs et suivis d'une auto-correction à l'aide de cahiers ou feuilles-corrigés.

Il y avait aussi des chansons récentes au palmarès anglais; des activités de compréhension et d'expression orales à l'aide de la biographie d'Elvis Presley; des conversations téléphoniques ou autres; des histoires diverses suivies d'un questionnaire

et d'une auto-correction; des monologues, dialogues et des sketches à écouter d'abord (aux ateliers individuels d'écoute) pour venir ensuite les présenter en avant de la classe, le tout filmé pour évaluation et visionnement postérieurs; des études de textes divers visant d'abord une compréhension du message...

5) L'encadrement des étudiantes: sans vouloir tout répéter, l'encadrement des étudiantes pouvait donc se résumer comme suit: un horaire de travail par étape pour chaque étudiante, différentes ressources pédagogiques appropriées à cet horaire (professeur, assistantes-professeur, matériel et formules pédagogiques diversifiés, système d'auto-correction, équipement et matériel audio-visuels pertinents aux apprentissages...) suivies d'évaluations pour chaque tranche de travail à faire dont les résultats étaient transposés ensuite sur une feuille de route, le tout reposant sur une discipline amicale c'est-à-dire une discipline où nous essayions de concilier bonté et fermeté.

6) Les modalités d'évaluation de l'apprentissage: essentiellement, à chaque étape, il y avait en anglais "écrit" la fabrication et la passation de questionnaires à chaque

semaine (de 7 jours - école) portant soit sur les éléments notionnels du programme d'anglais, soit sur une tranche de leur horaire de travail, soit sur les scénarios d'apprentissage.

Puis, en anglais "oral", il y avait une évaluation des mises en scène filmées de leurs monologues, dialogues et sketches avec critères d'évaluation précisés à l'avance. A chaque étape, il y a eu aussi la fabrication et la passation d'un examen comptant pour 50% de celle-ci. Enfin, avec l'implantation du nouveau programme, à notre dernière année d'expérimentation, il y avait, à la fin de l'année, un examen de la Régionale, portant sur toute la matière de l'année et comptant pour 25% de celle-ci.

Même si les lignes qui suivent ne sont pas à proprement parler des indicateurs reliés à cette composante, nous avons cru utile de les ajouter pour compléter tout le vécu de la planification et l'organisation de ce projet.

En termes de "planification" de l'enseignement, voici donc brièvement de quelle façon était structuré le "contenu du cours": dès les premières semaines de septembre chaque étudiante recevait par écrit le program-

me détaillé de la matière d'anglais à voir en 1ere secondaire. Ce programme se retrouvait à l'intérieur du document d'anglais... Quant aux parents, ils recevaient au cours du même mois deux feuilles leur donnant de façon succincte les grandes lignes du projet "PLUS" c'est-à-dire l'objectif général, les principales valeurs appropriées au projet, le résumé du programme d'anglais, les différentes activités qu'on y retrouvait, les manuels prêtés et les modalités d'évaluation. Puis, à la fin de la 1ere étape nous présentions aux étudiantes le montage vidéo-couleur du projet "PLUS" afin de leur donner une vue d'ensemble de ce qu'elles vivraient au cours de l'année.

Par contre, en termes "d'organisation" même du projet, voici respectivement de quelle façon nous en faisions la "gestion" et quelles sortes de "support organisationnel" nous nous étions donnés.

Afin de suivre constamment l'évolution du projet, en faire la planification, les rectifications et les ajouts nécessaires, nous nous réunissions au minimum 1 heure par semaine en plus de d'autres heures consacrées tout le long de l'année lors des journées pédagogiques. A cela nous avons dû ajouter des rencontres avec la conseil-

lère pédagogique ainsi que des visites avec celle-ci dans d'autres commissions scolaires expérimentant des projets en anglais, comme à Québec et à Donacona. Nous tenons ici à mentionner que nous n'avons jamais été libérés d'aucune période pour bâtir et améliorer ce projet tout au long de ces six ans d'existence.

Puis, afin d'impliquer davantage les étudiantes dans un tel type d'organisation de classe et d'en assurer une bonne marche constante, nous avions créé un comité "d'assistantes-professeurs" par groupe. En effet, à chaque étape nous choisissions pour chaque groupe les quatre étudiantes ayant cumulé les meilleures moyennes d'étape en anglais. Leur rôle consistait principalement à venir en aide aux étudiantes éprouvant plus de difficulté et à voir au bon fonctionnement des quatre ateliers individuels d'écoute.

Enfin nous avions créé aussi une série de responsabilités concernant l'ordre et la propreté telles que, changer la date et le numéro de la journée, laver les tableaux, nettoyer les brosses, arroser la plante, vérifier les corrigés Lado, vérifier les feuilles-corrigés, passer la balayeuse, vérifier le matériel et l'équipement des

ateliers individuels d'écoute et des ateliers d'enrichissement, etc.

e) Cinquième composante: résultats

Nous verrons plus en détail, dans la troisième partie de ce travail, cette composante comportant les trois indicateurs suivants: l'acquisition de connaissances, la modification (amélioration ou renforcement du comportement) ainsi que la viabilité et le potentiel du projet.

Pour le moment, nous nous contenterons simplement d'affirmer que ce projet, pas plus que toute autre forme d'enseignement d'ailleurs, ne pouvait rien apporter de plus à l'étudiante en termes de formation et d'information si celle-ci ne s'impliquait pas d'abord personnellement en donnant le meilleur d'elle-même car, comme le dit si bien cette pensée: "vous pouvez conduire un cheval à l'abreuvoir, mais vous ne pouvez pas le forcer à boire."

CHAPITRE II

Description du modèle d'évaluation

Etant donné que nous avons maintenant un meilleur aperçu de la nature de ce projet "PLUS", étant donné aussi (comme nous l'avons déjà dit) que l'objectif premier de ce rapport de recherche porte avant tout sur l'évaluation de cette innovation pédagogique, nous nous concentrerons surtout dans cette deuxième partie du travail, à donner la description du modèle que nous avons choisi pour l'évaluation de cette expérience.

Au terme de ce premier chapitre, nous sommes à même de concevoir ce projet comme "une démarche rationnelle permettant de coordonner diverses ressources humaines, physiques, matérielles et financières en vue de réaliser des objectifs de formation" (Adam et Jomphe, 1984: p. 392). Or cette définition est justement celle d'une "gestion de programme" vue sous l'angle d'une "conception systémique". Par système, il faut entendre ici "un ensemble d'éléments interreliés en fonction d'un but commun" (Churchman, 1968: p. 2) et celui-ci se compose généralement de trois éléments (Adam et Jomphe, 1984: p. 410):

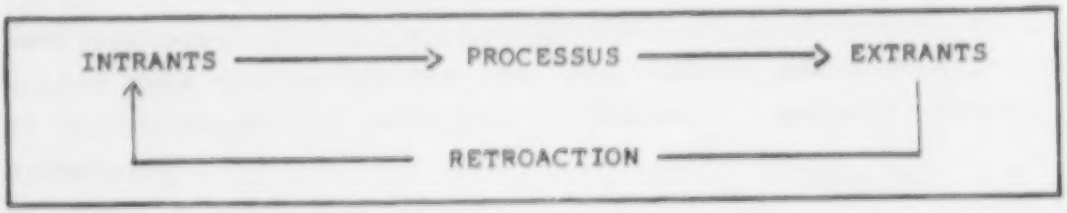
> "les <u>intrants</u>, c'est-à-dire tout ce qui est nécessaire au fonctionnement du système; les <u>processus</u>, c'est-à-dire les interventions ou les activités faisant interagir les intrants; les <u>extrants</u>, c'est-à-dire les résultats de l'action des processus sur les intrants.
>
> On ajoute habituellement à ces

> trois éléments un quatrième qu'on appelle la <u>rétroaction</u> et qui caractérise un système dit <u>ouvert</u> dans lequel les données relatives aux extrants sont réintroduites au niveau des intrants, ce qui permet au système de s'ajuster."

Nous pouvons alors représenter ce système ouvert comme suit:

<u>FIGURE 1</u>

<u>Un système ouvert</u>



Considérant désormais ce projet sous l'angle d'un tel système, les trois premières dimensions de ce dernier, appliquées au projet "PLUS" lui-même, deviennent donc comme suit: "intrants": les objectifs (général et spécifiques) du projet, les objectifs du projet vs. les objectifs du programme d'anglais de 1ere secondaire et vs. les objectifs de l'école, les apprenantes, les professeurs impliqués, leurs qualifications disciplinaires et pédagogiques, leurs attitudes prérequises, les ressources non professorales, les ressources physiques et matérielles (local, matériel didactique, équipements, budget), etc.;

"processus": la remise du programme d'anglais aux étudiantes et aux parents, l'information et/ou consultation des professeurs, parents, administration, étudiantes et personnes ressources face à ce projet, les stratégies d'enseignement, les activités d'apprentissage, les interactions entre les différent(e)s participant(e)s, la création d'un environnement pertinent, l'encadrement des étudiantes, les modalités d'évaluation de l'apprentissage, etc.;

"extrants": l'acquisition de connaissances, la participation des étudiantes, leur motivation, leur satisfaction, leur amélioration sur les plans de la formation et de l'information, l'amélioration des interactions entre les différent(e)s participant(e)s, la viabilité et le potentiel du projet tels que perçus par les responsables administratifs et les responsables immédiats (professeurs, parents, étudiantes) etc.

Analysé sous cet angle, il nous fallait aller chercher le plus d'informations possible pour savoir si les objectifs de départ de cette expérience avaient été réalisés ou étaient en voie de l'être.

Il nous fallait procéder à son évaluation; mais, nous ne voulions pas nous contenter de dresser tout simplement un "bilan" du déroulement du projet à son terme afin d'en mesurer les résultats c'est-à-dire nous ne voulions pas nous contenter d'une évaluation de type "sommative". Nous voulions surtout un modèle d'évaluation qui, tout en nous faisant ressortir les forces et les faiblesses du projet, viserait à "améliorer" la qualité de ce dernier. En fait, nous cherchions un modèle d'évaluation de type "formatif"; c'est pour-

quoi nous avons entre autres choisi le modèle d'évaluation formative tel que proposé par M. Jean-Pierre Adam et M. Gérald Jomphe, de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Nous avons aussi choisi ce modèle d'évaluation répétonsle, parce qu'il nous était apparu pertinent et intéressant de considérer le projet "PLUS" comme un "programme", c'est-à-dire "un processus éducatif organisé." En effet, bien souvent les projets sont considérés comme des entités particulières quant à leur statut et à leurs conditions d'expérimentation. Donc au lieu d'en faire un cas d'exception, nous avons décidé de considérer ce projet au même titre que tout autre programme universitaire et de le soumettre à un type d'analyse évaluative auquel un programme peut être soumis.

Nous avons enfin décidé de privilégier ce modèle évaluatif parce qu'il avait déjà été utilisé dans plusieurs autres projets scolaires tels que le projet "DIADEM" de la commission scolaire de Sorel (1978), le projet "ATELIER DE CULTURE" de la commission scolaire Régionale des Bois-Francs, Victoriaville (1980), le projet "PEMEL", U.Q.T.R., (1981), le projet "S.P.A." de la polyvalente des Chutes, Shawinigan (1981), le projet pour "DECROCHEURS" du service de l'éducation des adultes, commission des écoles catholiques de Montréal (1985)...

Ce modèle comporte "six phases" dans sa méthodologie d'évaluation, se subdivisant elles-mêmes en "étapes opérationnelles": ces phases sont: la délimitation, la description, la mesure, l'appréciation, le jugement et la modification; cependant pour les besoins de cette recherche, nous nous arrêterons aux cinq premières seulement.

Nous expliciterons donc dans les lignes qui suivent les phases de délimitation, de description et de mesure; quant à la phase d'appréciation proprement dite, nous la verrons dans le prochain chapitre. Enfin, la phase de jugement sera élaborée dans la conclusion de ce travail.

Première phase: la délimitation, c'est-à-dire celle qui consiste à élaborer et à mettre en place le "cadre fonctionnel" de l'évaluation: nous avons retenu deux des quatre étapes opérationnelles de celle-ci, à savoir; l'identification des partenaires de l'évaluation et la détermination de leurs responsabilités et mandats.

Il avait été convenu que le promoteur de ce projet s'occuperait des tâches techniques suivantes: l'élaboration des instruments de mesure, l'administration des questionnaires et l'analyse appréciative des données; que M. Gérald Jomphe verrait à la vérification et la correction de ces instruments et que le service informatique de la Régionale des Vieilles-Forges procéderait pour sa part à la compilation des résultats obtenus.

Deuxième phase: la description, c'est-à-dire celle qui nous a permis de dresser "l'image" du projet "PLUS" que nous voulions évaluer. Trois étapes nous ont paru nécessaires pour obtenir cette image: l'identification des composantes et indicateurs, la détermination des intentions et des observations et leur formulation en énoncés.

L'identification des "composantes" de ce projet

(c'est-à-dire les principales dimensions du vécu de ce dernier) et des "indicateurs" (c'est-à-dire les aspects ou éléments pertinents à chaque composante) a déjà été détaillée dans la première partie de ce travail. C'est pourquoi, nous nous contenterons simplement ici d'en faire un résumé à l'aide du tableau suivant:

TABLEAU 1

Liste des composantes et indicateurs du projet "PLUS"

	COMPOSANTES	INDICATEURS
I	BUTS DU PROJET "PLUS"	1) Objectif général 2) Objectif spécifique relié au développement de la personne
II	RESSOURCES HUMAINES	1) Nombre de professeurs et professionnels impliqués dans le projet 2) Qualification disciplinaire et pédagogique du personnel enseignant du projet 3) Clientèle-cible
III	RESSOURCES PHYSIQUES ET MATERIELLES	1) Nature et quantité des locaux 2) Nature et quantité des équipements 3) Budget
IV	PLANIFICATION ET ORGANISATION	1) Objectifs spécifiques reliés à l'apprentissage de l'anglais 2) Matériel didactique 3) Stratégies d'enseignement 4) Activités d'apprentissage 5) Encadrement des étudiantes 6) Modalités d'évaluation de l'apprentissage
V	RESULTATS	1) Acquisition de connaissances 2) Modification (amélioration ou renforcement) du comportement 3) Viabilité et potentiel du projet "PLUS"

Quant à la "détermination des intentions et observations", il nous faut comprendre (Adam et Jomphe, 1984: P.417)

> "qu'un programme n'est toutefois pas une chaine de production automatisée. C'est davantage un processus au sein duquel interagissent plusieurs variables qui ne peuvent - et ne doivent pas - toujours être contrôlées. On se retrouve donc ainsi en quelque sorte en présence de deux programmes, c'est-à-dire celui qui est prévu et celui qui effectivement se réalise."

Cette étape consiste donc à déterminer ce que nous considérons correspondre aux deux "états" du projet: l'état prévu ou les "intentions" et l'état réalisé ou les "observations".

Enfin, en ce qui a trait à la "formulation d'énoncés de ces intentions et observations", nous avons jugé bon de l'adjoindre dans la troisième partie seulement de cette recherche, puisqu'il nous faudra montrer à ce moment s'il y a effectivement eu "écart" entre ces deux états du projet.

<u>Troisième phase: la mesure</u>. Quatre étapes opérationnelles importantes composent cette phase, à savoir: la détermination des critères d'évaluation, l'élaboration des instruments et protocoles de mesure, la vérification et la correction des instruments et finalement l'administration de ces instruments et la compilation de ces mesures.

Pour bien évaluer, il faut certes (comme nous l'avons déjà fait) décrire l'objet à évaluer mais il faut aussi le "mesurer". Pour y arriver, on utilise des "critères" à partir desquels on peut construire des instruments de mesure. Un critère est donc "un caractère applicable à un indicateur que l'on peut mesurer quantitativement" (Adam et Jomphe, 1984: P.419). "La détermination des différents critères" applicables à chaque indicateur du projet "PLUS" a alors été faite conjointement par son promoteur et M. Gérald Jomphe et se présente comme suit dans les différents tableaux ci-joints:

TABLEAU 2a

Critères appropriés à chaque indicateur du projet "PLUS"

I) BUTS DU PROJET "PLUS"

Indicateurs	Critères
1) Objectif général	1) Adéquation par rapport aux besoins 2) Conformité avec la mission d'une école
2) Objectif spécifique relié au développement de la personne	1) Adéquation par rapport à la formation de la personne de l'étudiante 2) Conformité avec les objectifs de l'école St-Joseph

TABLEAU 2b

Critères appropriés à chaque indicateur du projet "PLUS"

II) RESSOURCES HUMAINES

Indicateurs	Critères
1) Nombre de professeurs et professionnels impliqués dans le projet	1) Suffisance par rapport aux besoins 2) Suffisance de personnes ressources extérieures (autres que la cons. péd., la direction d'école, les techniciens en audio-visuel) vs. les besoins du projet 3) Suffisance de temps alloué par la tâche de travail par rapport à la construction permanente du projet
2) Qualification disciplinaire et pédagogique du personnel enseignant du projet	1) Degré de connaissance de la matière 2) Aptitude à enseigner 3) Habilité à conceptualiser des activités d'apprentissage 4) Habilité à faciliter et à animer un cours
3) Clientèle-cible	1) Adéquation du nombre de groupes d'étudiantes par rapport au local utilisé 2) Adéquation du nombre d'étudiantes par groupe par rapport au local utilisé

TABLEAU 2c

Critères appropriés à chaque indicateur du projet "PLUS"

III) RESSOURCES PHYSIQUES ET MATERIELLES	
Indicateurs	Critères
1) Nature et quantité des locaux	Adéquation par rapport aux activités du projet
2) Nature et quantité des équipements	1) Suffisance des équipements 2) Qualité des équipements 3) Adéquation par rapport aux activités du projet
3) Budget	Adéquation par rapport aux activités du projet

TABLEAU 2d

Critères appropriés à chaque indicateur du projet "PLUS"

IV) PLANIFICATION ET ORGANISATION

Indicateurs	Critères
1) Objectifs spécifiques reliés à l'apprentissage de l'anglais	1) Adéquation par rapport aux besoins des étudiantes 2) Conformité avec les objectifs de l'ancien programme d'anglais (avant 1984-85) 3) Conformité avec les objectifs du nouveau programme d'anglais (1984-85)
2) Matériel didactique	1) Adéquation par rapport aux objectifs de formation et d'information 2) Adaptation aux apprenantes
3) Stratégies d'enseignement	Adéquation par rapport au développement de la personne de l'étudiante et à l'apprentissage de l'anglais
4) Activités d'apprentissage	Adéquation par rapport aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités individuelles des étudiantes
5) Encadrement des étudiantes	Adéquation par rapport aux objectifs d'apprentissage et de formation
6) Modalités d'évaluation de l'apprentissage	Adéquation par rapport aux activités d'apprentissage

TABLEAU 2e

Critères appropriés à chaque indicateur du projet "PLUS"

V) RESULTATS

Indicateurs	Critères
1) Acquisition de connaissances	Degré
2) Modification (amélioration ou renforcement) du comportement	1) Degré de participation des étudiantes 2) Degré de motivation des étudiantes 3) Degré de satisfaction des étudiantes 4) Degré d'amélioration de la relation maître-étudiante
3) Viabilité et potentiel du projet "PLUS"	Degré

Une fois ces critères déterminés, nous avons pu procéder à "l'élaboration des instruments et protocoles de mesure"; pour cela, nous avons d'abord traduit dans des questions ou des énoncés les critères mentionnés précédemment dans le but d'obtenir, de la part des répondants, une mesure du projet sous chacun de ces angles; nous avons entre autres pris en considération les trois consignes suivantes pour cette élaboration d'instruments (Adam et Jomphe, 1984: P.421):

> "l'instrument doit être adapté à la catégorie de répondants à laquelle il est destiné, en termes de langage utilisé, de sujets abordés et de temps requis pour le compléter;
>
> (...) lorsqu'il s'agit d'un même critère à faire mesurer par plusieurs catégories de répondants, il est avantageux, lorsque possible, d'utiliser la même question ou le même énoncé, de façon à pouvoir comparer par la suite les résultats obtenus;
>
> (...) privilégier l'utilisation d'énoncés décrivant l'état d'un indicateur en regard d'un critère, et de demander le degré d'accord des répondants avec cet énoncé. Cette approche a l'avantage de permettre l'utilisation d'une échelle unique pour tous les énoncés et tous les questionnaires, et aussi d'éviter une marge d'interprétation trop large liée à l'utilisation pure et simple du libellé d'un critère et d'un indicateur comme inducteur de réponse."

Puis, nous avons identifié toutes les personnes pertinentes appelées à répondre aux questionnaires, à savoir: les étudiantes (appendice J), les parents (appendice K),

l'administration (appendice L), la conseillère pédagogique (appendice M) et les responsables du projet (appendice N).

Après quoi, tous ces questionnaires [1] ont été "vérifiés et corrigés" par M. Gérald Jomphe avant d'être "administrés" aux étudiantes ayant vécu le projet au cours de ses trois dernières années d'existence et aux autres personnes ci-haut citées. En dernier lieu, tel que mentionné précédemment, nous avons confié au service de l'informatique de la Régionale des Vieilles-Forges, la "compilation des résultats" obtenus.

---

(1) L'appendice O, nous donne la correspondance entre les numéros de questions et les critères pour chaque catégorie de répondants.

CHAPITRE III

Présentation et analyse des données

Le chapitre précédent nous a permis de mieux cerner les trois premières phases de la méthodologie de notre modèle d'évaluation, à savoir: la délimitation, la description et la mesure. Ce chapitre-ci en est la continuité puisqu'il traitera directement de la quatrième phase: l'appréciation, c'est-à-dire la signification des résultats obtenus.

Trois étapes opérationnelles composent cette phase: la détermination des seuils de performance, l'analyse de congruence et l'analyse de continuité des diverses données recueillies.

Mentionnons d'abord, que dans la phase de mesure précédente, les différents répondants avaient à coter des critères sur une échelle de mesure divisée en cinq points où cinq (5) était la valeur "maximale". L'ensemble de ces mesures recueillies nous donnait donc d'une part l'état du projet tel que "perçu" par ces répondants. D'autre part, pour passer à la phase d'appréciation proprement dite, il nous fallait connaître aussi l'état du projet tel que "souhaité" par son promoteur (M. Michel Jalbert), c'est-à-dire qu'il nous fallait connaître les "seuils de performance" déterminés entièrement par celui-ci et définis comme suit (Adam et Jomphe, 1984: p. 423)

> "(...) le seuil de performance indique le point à partir duquel, en regard du critère, le programme sera reconnu comme suffisamment performant pour ne pas devoir faire obligatoirement l'objet de mesures

correctives visant à améliorer son état
par rapport à cet aspect."

Ces seuils de performance ont été fixés en février 1985, soit quelques mois avant la passation des questionnaires et la fermeture définitive de l'école St-Joseph. Puisque le promoteur tenait à les fixer de façon à ce qu'ils soient le plus possible "cohérents" avec l'objectif général de son école (le dépassement de soi), la "cote 4" (très bien) semblait la plus appropriée: c'est pourquoi, celle-ci fut attribuée à 27 critères sur 33, les 6 autres ayant la cote "maximale 5" représentant l'excellence.

Ayant maintenant toutes les données en mains, nous allons d'abord procéder à une "analyse de congruence" de celles-ci c'est-à-dire une analyse des écarts entre les cotes de mesure et les seuils de performance ainsi qu'une analyse des écarts entre les intentions (ce qui était prévu) et les observations (ce qui s'est produit). Puis nous allons compléter le tout par une "analyse de continuité", que nous verrons plus en détail à la fin de ce chapitre.

Les pages qui suivent nous donneront donc à "tour de rôle", pour chaque critère évalué, les différents éléments suivants: les intentions, les observations, les mesures (1) et l'analyse de congruence.

---

(1) Pour faciliter la présentation des mesures, les mots suivants ont été abrégés comme suit: ADM. = administration, C.P. = conseillère pédagogique, E = étudiantes, P = parents, RESP. = responsables du projet, MOY. = moyenne des mesures et S. de P. = seuil de performance.

I) BUTS DU PROJET "PLUS"

Indicateur 1: objectif "général" du projet "PLUS".

Critères retenus: 1) adéquation de l'objectif général par rapport aux besoins

2) conformité de l'objectif général avec la mission d'une école

Intentions

Nous voulions bâtir une expérience d'apprentissage de l'anglais (langue seconde) qui puisse permettre une plus grande formation de la personne.

Observations

Différentes démarches pédagogiques ont été mises sur pied afin d'engager le plus possible le dynamisme et les ressources intérieures de l'étudiante dans le développement de sa propre personne, à savoir; la création d'un environnement approprié c'est-à-dire une "classe ateliers"; la création d'outils et de formules pédagogiques pertinents; la création d'une diversité de ressources pédagogiques et de situations d'apprentissage permettant une plus grande participation de sa part.

Cependant, aucune analyse formelle de besoins n'a été faite de notre part avant l'élaboration du projet.

Mesure

- Adéquation de l'objectif général par rapport aux besoins:

ADM: 5 C.P.: 5 E: 4.3 MOY: 4.8 S.de P.: 4

- Conformité de l'objectif général avec la mission d'une école:

ADM: 5 MOY: 5 S.de P.: 5

Analyse de congruence

Malgré qu'aucune analyse formelle de besoins n'ait été faite de notre part avant d'entreprendre le projet, il n'en demeure pas moins que les résultats recueillis par les différents répondants démontrent de façon unanime autant l'atteinte de l'adéquation de l'objectif général par rapport aux besoins des étudiantes que sa conformité avec la mission d'une école.

De plus si l'on regarde les mesures indiquées à l'appendice P, question 1 relativement à cette adéquation, il convient de noter que les étudiantes, qui étaient en train de vivre le projet au moment de la passation du questionnaire (soit en 1984-85), ont une cote de 4.6 par rapport à 4.2 pour celles qui avaient respectivement vécu ce même projet il y a un an ou deux.

Indicateur 2: objectif "spécifique" relié au développement de la personne

Critères retenus: 1) adéquation par rapport à la formation de la personne de l'étudiante

2) conformité avec les objectifs de l'école St-Joseph

Intentions

Par ce projet nous désirions permettre aux étudiantes de "se dépasser" c'est-à-dire de se développer plus par rapport à certaines valeurs telles que l'autonomie, le sens des responsabilités, la franchise et l'honnêteté, l'organisation et la planification de leur temps, l'ordre et la propreté, la ténacité, la liberté (faire des choix et les assumer) ...

Observations

Les étudiantes qui désiraient sincèrement se dépasser, se développer plus par rapport à ces valeurs, ont pu le faire; - lorsqu'elles complétaient à chaque étape leur"horaire de travail" à l'aide d'outils pédagogiques pertinents mis à leur disposition (cahiers, cahiers explicatifs, ateliers individuels d'écoute, ateliers d'enrichissement...) et à l'aide d'un système d'auto-correction (feuilles-corrigés et cahiers corrigés); - lorsqu'elles acceptaient librement et prenaient à coeur de bien remplir d'autres responsabilités touchant soit l'aide à d'autres étudiantes (assistantes-professeurs), soit la vérification et l'ordre du matériel didactique des différents ateliers, l'ordre et la propreté de leurs bureaux et de

la classe en général; - lorsqu'elles s'impliquaient à fond pour la mise en scène de leurs monologues, dialogues ou sketches en anglais.

Mesure

- Adéquation par rapport à la formation de la personne de l'étudiante:

ADM: 4.6 C.P.: 5 E: 4.1 MOY: 4.6 S.de P.: 4

- Conformité avec les objectifs de l'école St-Joseph:

ADM: 5 MOY: 5 S.de P.: 5

Analyse de congruence

Les cotes 4.6 et 5 des administrateurs et de la conseillère pédagogique sur l'adéquation des objectifs spécifiques par rapport à la formation de la personne de l'étudiante, sont plus élevées que celle des étudiantes (4.1); cependant, il importe de signaler que ceux-ci n'avaient qu'une seule question sur ce sujet regroupant les huit questions posées aux étudiantes (appendice P, questions 2 à 9).

De plus, la valeur "ordre et propreté" sur la "personne même de l'étudiante" semble avoir été moins développée que les autres puisqu'on y retrouve 3.1 de moyenne seulement (appendice P, question 7) comparativement à des moyennes de 4.1 à 4.4 pour les autres valeurs (même appendice P, questions 2, 3,4,5,6,8 et 9). La valeur "ordre et propreté" dans la "présentation de leurs travaux" a cependant une moyenne de 4.1

(même appendice P, question 6)

Enfin, d'après la cote 5 recueillie par l'administration, il ne fait aucun doute que ce projet était réellement conforme avec les objectifs de l'école St-Joseph.

II) RESSOURCES HUMAINES

Indicateur 1: nombre de professeurs et professionnels impliqués dans le projet

Critères retenus:

1) suffisance par rapport aux besoins du projet
2) suffisance de personnes extérieures (autres que la cons. péd., la direction d'école, les techniciens en audio-visuel ...) vs. les besoins du projet
3) suffisance de temps alloué par la tâche de travail par rapport à la construction permanente d'un tel projet

Intentions

Nous souhaitions impliquer le plus de monde possible dans ce projet, à savoir: les autres professeurs d'anglais des deux autres niveaux (2e et 3e secondaires), la direction de l'école St-Joseph, la conseillère pédagogique en anglais (langue seconde) les techniciens en audio-visuel de la Régionale des Vieilles-Forges. Nous souhaitions aussi être libérés partiellement pour bâtir ce projet ou disposer de personnes

libérées pour nous aider.

Observations

Deux professeurs d'anglais (2 sur 5) de niveau 1ere secondaire se sont surtout impliqués dans le projet, secondés ou appuyés par la conseillère pédagogique en anglais, la direction de l'école St-Joseph et de temps à autre les techniciens en audio-visuel de la Régionale des Vieilles-Forges. Cependant, aucune libération de temps ne nous a été accordée et aucune personne libérée ne nous a aidés.

Mesure

- Suffisance par rapport aux besoins du projet:

  C.P.: 3 RESP: 3 MOY: 3 S.de P.: 4

- Suffisance de personnes ressources extérieures (autres que ...):

  C.P.: 2 RESP: 2 MOY: 2 S.de P.: 4

- Suffisance de temps alloué par la tâche de travail...:

  C.P.: 2 RESP: 2 MOY: 2 S.de P.: 4

Analyse de congruence

L'écart entre le seuil de performance désiré et la moyenne des cotes des répondants ainsi que l'uniformité des moyennes de leurs cotes démontrent de façon non équivoque une fai-

blesse marquée particulièrement au niveau du temps et des ressources humaines extérieures au projet.

On observe ce même phénomène au niveau des faits vécus dans le projet car les principaux responsables ont reconnu que la principale difficulté rencontrée pour la mise en place d'une telle expérience d'apprentissage fut sans aucun doute le fait d'avoir sans cesse eu à construire ce projet "en même temps" que l'année scolaire se déroulait avec les étudiantes et tout ceci sans avoir aucune libération de temps ou sans aucune personne libérée pour leur venir en aide.

Indicateur 2: qualification disciplinaire et pédagogique du personnel enseignant du projet

Critères retenus:
1) degré de connaissance de la matière
2) aptitude à enseigner
3) habilité à conceptualiser des activités d'apprentissage
4) habilité à faciliter et à animer un cours

Intentions

Nous avions prévu débuter ce projet avec les qualifications disciplinaires et pédagogiques de chacun à cette époque.

Observations

Au début du projet "PLUS", soit en 1979, l'un des deux

professeurs responsables du projet avait un brevet A d'enseignement, un baccalauréat en pédagogie et enseignait l'anglais depuis 10 ans.

L'autre professeur responsable et promoteur du projet complétait la moitié de sa scolarité au niveau d'une maîtrise en éducation et avait 12 années d'expérience dans l'enseignement de l'anglais. Il avait auparavant obtenu un baccalauréat es Arts, un brevet A ainsi qu'un baccalauréat en enseignement élémentaire.

Mesure

- Degré de connaissance de la matière:

  ADM: 5 C.P.: 3 E: 4.9 MOY: 4.3 S.de P.: 4

- Aptitude à enseigner:

  ADM: 5 C.P.: 4 E: 4.8 MOY: 4.6 S.de P.: 4

- Habilité à conceptualiser des activités d'apprentissage:

  ADM: 5 C.P.: 4 E: 4.7 MOY: 4.6 S.de P.: 4

- Habilité à faciliter et à animer un cours:

  ADM: 5 C.P.: 4 E: 3.9 MOY: 4.3 S.de P.: 4

Analyse de congruence

A la passation des questionnaires, soit après six années complètes d'expérimentation du projet (en juin 1985), l'un

des deux professeurs responsables avait les mêmes diplômes et avait donc 16 ans d'expérience en anglais. L'autre avait complété sa scolarité de maîtrise et avait pour sa part 18 ans d'expérience en anglais.

Quant aux cotes de mesure proprement dites, on voit que la seule cote un peu plus basse que le seuil de performance nous donne, est celle d'un trois (3) attribué par la conseillère pédagogique face au critère "degré de connaissance de la matière", cote qui est encore plus basse si on la compare à l'évaluation qu'en ont faite les étudiantes et la direction de l'école.

Il est également utile de noter que les étudiantes ont donné une cote un peu plus basse (3.9) au critère "habilité à faciliter et à animer un cours" contrairement à 4.7, 4.8 et 4.9 pour les autres critères. Par contre, pour ce même critère, à l'appendice P question 13, les étudiantes qui étaient en train de vivre ce projet ont donné une cote de 4.6 comparativement à 3.2 et 3.9 pour les deux années précédentes.

Finalement les moyennes obtenues à chaque critère dépassent toutes le seuil de performance souhaité.

<u>Indicateur 3</u>: clientèle-cible

<u>Critères retenus</u>:

1) Adéquation du "nombre de groupes" d'étudiantes par rapport au local utilisé
2) Adéquation du "nombre d'étudiantes" par groupe par rapport au local utilisé.

Intentions

Nous voulions que "toutes" les étudiantes de 1ere secondaire de l'école St-Joseph puissent vivre cette expérience de l'enseignement de l'anglais.

OBSERVATIONS

Il n'a pas toujours été facile et/ou il n'a pas toujours été possible d'intégrer pleinement toutes les étudiantes de 1ere secondaire dû à certaines contraintes telles que la possibilité pour neuf groupes d'avoir ses quatre périodes d'anglais dans la même classe-ateliers, la difficulté aussi d'avoir parfois des groupes de 29 ou 30 étudiantes, ... l'attribution de tous ces groupes dans le même local lors de la fabrication des horaires...

Rappelons aussi brièvement qu'au cours des trois dernières années d'existence de celle-ci, la répartition des étudiantes se composait ainsi; - 1982-83, neuf groupes pour un total de 256; - 1983-84, neuf groupes pour un total de 234 et 1984-85, huit groupes pour un total de 218.

Mesure

- Adéquation du nombre de groupes d'étudiantes vs. le local utilisé:

ADM: 3.3 RESP: 2 MOY: 2.6 S.de P.: 5

- Adéquation du nombre d'étudiantes par groupe vs. le local utilisé:

ADM: 4 E: 2.1 RESP: 2.5 MOY: 2.9 S.de P.: 4

Analyse de congruence

Les constatations signalées dans les observations précédentes sont confirmées par les différentes mesures ci-haut mentionnées. De plus, si on porte attention à chacune d'elles, on s'aperçoit que les cotes qui s'éloignent le plus des seuils de performance désirés (5,4) sont celles des étudiantes (2.1) et des professeurs responsables (2, 2.5) c'est-à-dire les personnes les plus directement impliquées dans le projet.

III) RESSOURCES PHYSIQUES ET MATERIELLES

Indicateur 1: nature et quantité des locaux

Critère retenu: adéquation par rapport aux activités du projet

Intentions

Nous désirions n'utiliser qu'un "seul" local et que celui-ci soit d'une grandeur suffisante pour y aménager une "classe-ateliers".

Observations

La direction de l'école nous a fourni, à notre deuxième année d'expérimentation, un local plus approprié aux activités de notre projet.

Mesure

- Adéquation du local utilisé par rapport aux activités du projet:

ADM: 3.1 C.P.: 2.5 E: 3.3 RESP: 2.2 MOY: 2.8 S.de P.: 5

Analyse de congruence

Ici encore, l'écart entre le seuil de performance souhaité (5) et les différentes cotes des répondants indiquent clairement une lacune en ce qui concerne le fait d'avoir eu un seul local et la grandeur inappropriée de ce dernier pour y vivre aisément les différentes activités d'une classe-ateliers.

A noter aussi que les cotes les moins élevées, soit 2.2 et 2.5 ont respectivement été attribuées par les responsables et la conseillère pédagogique.

Indicateur 2: nature et quantité des équipements

Critères retenus:
1) suffisance des équipements
2) qualité des équipements
3) adéquation par rapport aux activités du projet

Intentions

Nous avions prévu l'acquisition graduelle de tout le matériel nécessaire au vécu du projet en commençant dans les premières années par des équipements gratuits ou à peu de

frais pour poursuivre ensuite avec d'autres équipements plus modernes et plus appropriés si l'expérience s'avérait positive.

Observations

Nous avons réussi à acquérir le matériel suivant au cours des six ans: - 24 chaises-conférence (trois ateliers d'enrichissement), - quatre quarelles (quatre ateliers individuels d'écoute), - six petits magnétophones à cassette de l'école, - deux gros magnétophones à cassette de l'école, - 12 casques d'écoute achetés par l'école, - un centre d'écoute fourni par l'audio-visuel de la Régionale des Vieilles-Forges, - 30 à 50 cassettes-audio fournies par l'école, - deux autres centres d'écoute achetés par l'école, - un téléviseur éducationnel (noir et blanc) de l'école avec une caméra et un petit magnétoscope à bobine (noir et blanc), - 50 livres-cassettes achetés par l'école, - un petit système de son audio portatif, - une télévision portative couleur, - une caméra couleur, - un petit magnétoscope-cassette portatif couleur, - six cassettes vidéo couleur, - dix corrigés Lado (du maître), ...

Mesure

- Suffisance des équipements:

ADM: 4.3 C.P.: 3 E: 4.4 RESP: 3.5 MOY: 3.8 S.de P.: 4

- Qualité des équipements:

ADM: 4.3 C.P.: 2 E: 4.3 RESP: 3 MOY: 3.4 S.de P.: 4

- Adéquation par rapport aux activités du projet:

ADM: 4.3 C.P.: 3 RESP: 3 MOY: 3.4 S.de P.: 4

Analyse de congruence

Dans les faits, il faut dire que la suffisance des équipements ne s'est vraiment faite sentir pour la peine que dans les deux dernières années d'expérimentation du projet.

En ce qui a trait à la qualité, c'est qu'il a tout simplement fallu moderniser des équipements désuets et non fonctionnels et ce grâce à des budgets spéciaux pour les nouveaux programmes d'anglais à venir (1984-85...) C'est ce qui explique les différents écarts par rapport aux seuils de performance désirés. Les étudiantes de 1ere secondaire de la dernière année du projet ont d'ailleurs des cotes plus élevées (4.8, 4.6) que les étudiantes des années passées (4.1, 4.2) au sujet de ces deux critères. (Voir appendice P, questions 24 et 25).

A noter que les cotes 2 et 3 de la conseillère pédagogique sont aussi plus basses en général que les autres répondants. Serait-ce dû au fait d'une vue d'ensemble de sa part du matériel existant tant au niveau de la Régionale des Vieilles-Forges que dans d'autres régionales?

Enfin quant à l'adéquation de ce matériel ou de ces équipements par rapport aux activités du projet, elle est jugée comme satisfaisante par l'ensemble des répondants puisqu'on y retrouve une moyenne de 3.4 mais elle est tout de même un peu en dessous du 4 exigé comme performance souhaitable.

Indicateur 3: budget

Critère retenu: adéquation par rapport aux activités du projet

Intentions

Nous souhaitions des budgets restreints pour les premières années d'expérimentation et des budgets plus élevés par la suite si ces premières s'avéraient positives. Nous avions prévu aussi que la direction soit ouverte aux aspects financiers du projet, ainsi que la Régionale des Vieilles-Forges.

Observations

800$ a été fourni par les budgets de l'école pour de l'imprimerie et de la reliure, la décoration du local d'anglais, l'achat de deux centres d'écoute, l'achat de livres-cassettes, l'achat de cassettes et de disques, la fabrication de diapositives, l'achat de corrigés du maître et 4,200$ a aussi été fourni par des budgets spéciaux de la Régionale (implantation des nouveaux programme d'anglais) pour l'achat d'équipement et de matériel audio-visuel plus modernes mentionnés précédemment.

Mesure

- Adéquation par rapport aux activités du projet:

ADM: 4.3 C.P.: 3 RESP: 2.5 MOY: 3.3 S.de P.: 4

Analyse de congruence

Les écarts manifestés principalement ici par les répondants les plus sensibilisés au projet corroborent ceux mentionnés précédemment concernant la qualité ainsi que l'adéquation des équipements face aux différentes activités du projet.

La cote d'appréciation la plus basse soit 2.5 est celle des responsables du projet.

IV) PLANIFICATION ET ORGANISATION

Indicateur 1: objectifs spécifiques reliés à l'apprentissage de l'anglais

Critères retenus:

1) adéquation par rapport aux besoins des étudiantes
2) conformité avec les objectifs de l'ancien programme d'anglais (avant 1984-85)
3) conformité avec les objectifs du nouveau programme d'anglais (1984-85)

Intentions

Nous désirions avant tout: - donner plus d'importance à une démarche personnelle d'auto-apprentissage de l'anglais par les étudiantes; - respecter plus leur rythme d'apprentis-

sage individuel; - respecter plus aussi leurs goûts, intérêts et besoins personnels: - favoriser le plus possible une participation active de leur part; - présenter plus de méthodes pédagogiques et de situations d'apprentissage de l'anglais; - donner plus de chance aux apprenantes (qui le désiraient réellement) d'améliorer leurs connaissances en anglais; - respecter plus l'esprit des nouveaux programmes d'anglais à venir tout en respectant aussi l'ancien programme en vigueur à l'époque; - proposer différentes sortes d'échéanciers à rencontrer (court terme, moyen terme, long terme) à l'aide d'un horaire de travail; - proposer un environnement plus riche, plus stimulant et plus approprié aux goûts personnels des étudiantes, à l'anglais, au thème de l'année (la musique) et à la valeur prônée par l'école, à savoir le dépassement de soi.

Observations

Nous croyons qu'un tel type d'enseignement a pu être réalisé grâce à la création de structures pertinentes telles que: - la planification d'un programme d'anglais détaillé remis à chaque étudiante au début d'année scolaire; - la planification d'étapes de l'année grâce à un "horaire de travail" remis à chaque étudiante, horaire comportant les éléments suivants: des tranches d'éléments notionnels du programme d'anglais à voir (en s'aidant de documents d'accompagnement explicatifs, du professeur ou des assistantes-professeurs), des exercices à effectuer relatifs à ces éléments et l'auto-correction de ceux-ci par la suite à l'aide de corrigés du maître ou de feuilles-corrigés;

- l'écoute et la compréhension d'histoires diverses aux

ateliers d'enrichissement, suivies d'un questionnaire sur celles-ci et d'auto-correction par la suite; - l'écoute et la compréhension de monologues, dialogues et sketches aux ateliers individuels d'écoute, suivies de leurs traductions respectives et de leurs mises en scène filmées par la suite; - l'évaluation pour chaque tranche de travail à effectuer dont les résultats sont ensuite transposés graphiquement sur une feuille de route.

Mesure

- Adéquation par rapport aux besoins des étudiantes:

C.P.: 5 E: 4.3 MOY: 4.7 S.de P.: 4

- Conformité avec les objectifs de l'ancien programme d'anglais:

ADM: 4.7 C.P.: 5 MOY: 4.9 S.de P.: 5

- Conformité avec les objectifs du nouveau programme d'anglais:

ADM: 5 C.P.: 4 MOY: 4.5 S.de P.: 5

Analyse de congruence

Si on compare les cotes des répondants par rapport au seuil de performance souhaité, on peut dire que les objectifs de ce projet reliés spécifiquement à l'apprentissage de l'anglais correspondaient réellement aux besoins des étudiantes.

Quant à la conformité du projet avec les objectifs des deux programmes d'anglais expérimentés au cours des six années, il y a encore place à l'amélioration si on veut atteindre l'excellence en ce qui a trait au nouveau programme. Cependant, il est bon de se rappeler que ce nouveau programme d'anglais n'a été effectivement expérimenté qu'une seule année, soit la dernière année du projet.

Indicateur 2: matériel didactique

Critères retenus:
1) adéquation par rapport aux objectifs de formation et d'information
2) adaptation aux apprenantes

Intentions

Nous avions prévu élaborer, fabriquer et/ou adopter du matériel didactique qui soit d'une part le plus possible conforme à nos activités d'apprentissage et d'autre part qui soit le plus varié et diversifié possible.

Observations

Rappelons ici les "deux catégories" de matériel didactique qui ont été utilisées: d'abord du matériel existant déjà "sur le marché", soit pour l'anglais "écrit": un manuel de base, le livre 1 de "Lado English series", un cahier d'exercices correspondant à ce livre, neuf à dix corrigés du maître de ce cahier d'exercices, un livre de mots croisés, un gros dictionnaire (français-anglais et vice-versa), des

scénarios d'apprentissage (nouveau programme). Et pour l'anglais "oral" (matériel audio-visuel) il y avait: des cassettes audio contenant des monologues, dialogues et sketches (aux ateliers individuels d'écoute), des chansons, des histoires sur livres-cassettes, des cassettes-vidéo (contenant un film, des émissions de T.V.) une caméra (aux ateliers d'enrichissement) ...

Comme deuxième catégorie nous avons conçu du matériel "maison" approprié d'une part au programme d'anglais lui-même, soit: un document intitulé "le guide de mon cahier Lado I", une feuille-synthèse de ce cahier, un document intitulé: "matériel de soutien du programme d'anglais", un horaire de travail par étape, une feuille de route par étape, une biographie audio-visuelle d'Elvis Presley, un jeu questionnaire (le baseball) sur cette biographie, des feuilles corrigés de tout ordre... Nous avons aussi conçu ce matériel maison approprié cette fois-ci à l'explication du projet "PLUS": une feuille intitulée "la théorie des plus", trois feuilles intitulées "complément de la théorie des plus" et un montage vidéo-couleur (courte et longue version) de ce projet.

Mesure

- Adéquation par rapport aux objectifs de formation et d'information:

ADM: 4.6 C.P.: 3 E: 4.5 RESP: 4 MOY: 4 S.de P.: 4

- Adaptation aux apprenantes:

ADM: 4.6 C.P.: 3 RESP: 4.5 MOY: 4 S.de P.: 4

Analyse de congruence

En général, les données de mesure des différents répondants par rapport à ces deux critères, atteignent et dépassent même le seuil de performance souhaité à l'exception de la conseillère pédagogique. Aussi, quant à l'adéquation proprement dite de ce matériel, on remarque encore une cote plus élevée de la part des étudiantes de 1ere secondaire vivant le projet à ce moment-là soit 4.8, comparativement à 4.3 et 4.4 pour les autres des deux années passées (appendice P, question 29). On pourrait peut-être attribuer cet écart à l'augmentation de matériel didactique amenée par le nouveau programme d'anglais, soit les scénarios d'apprentissage. Cependant même si on atteint ici les seuils de performance désirés, il serait utile de mentionner que les responsables du projet ont reconnu comme principal obstacle rencontré au niveau du matériel didactique le fait d'avoir eu à en fabriquer à l'intérieur même de l'année scolaire c'est-à-dire "dans le feu de l'action" et ce en plus de leur tâche habituelle de travail.

Indicateur 3: stratégies d'enseignement

Critère retenu: adéquation par rapport au développement de la personne de l'étudiante et à l'apprentissage de l'anglais

Intentions

Nous souhaitions nous renouveler au niveau des stratégies d'enseignement afin qu'elles soient le plus possible

propres à un enseignement à "tendance organique" c'est-à-dire plus propices au développement de la personne de l'étudiante et à l'apprentissage de l'anglais.

Observations

Les diverses stratégies suivantes ont été utilisées: - cours magistraux; - travail pratique individuel en rapport avec l'horaire de travail et auto-correction par la suite; - travail d'équipe vs. la préparation immédiate ou lointaine d'un travail d'anglais oral ou écrit; - animation musicale; - cours débat (jeux questionnaires); - animation théâtrale (mise en scène filmée de monologues, dialogues, sketches et visionnement par la suite); - centres d'activités; - cours laboratoire ou ateliers, etc.

Mesure

- Adéquation par rapport au développement de la personne de l'étudiante et à l'apprentissage de l'anglais:

C.P.: 4 E: 4.4 RESP: 4 MOY: 4.1 S.de P.: 4

Analyse de congruence

L'unanimité des répondants à ce sujet et la comparaison des cotes avec le seuil de performance envisagé démontrent clairement l'atteinte de cet indicateur. De plus, la cote 4.7 des étudiantes de 1ere secondaire comparativement à 4.3 pour les autres années (appendice P, question 19) pourrait s'expliquer par l'ajout de nouvelles stratégies d'enseignement

amenées par le nouveau matériel didactique du nouveau programme d'anglais lors de la dernière année d'expérimentation du projet.

Indicateur 4: activités d'apprentissage

Critère retenu: adéquation par rapport aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités individuelles des étudiantes

Intentions

Nous voulions proposer différentes activités d'apprentissage qui puissent mieux répondre aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités individuelles des apprenantes.

Observations

Les étudiantes ont vécu les différentes activités d'apprentissage suivantes: - des exercices et des travaux pratiques sur les éléments notionnels du programme d'anglais à voir par tranches (à l'aide de leurs horaires de travail) accompagnés de documents explicatifs et suivis d'une auto-correction à l'aide de cahiers ou feuilles corrigés; - des chansons récentes au palmarès anglais; - des activités de compréhension et d'expression orales à l'aide de la biographie d'Elvis Presley; - des conversations téléphoniques ou autres; - des histoires diverses suivies d'un questionnaire et d'une auto-correction; - des monologues, dialogues et des sketches à écouter d'abord (aux ateliers individuels d'écoute) pour venir ensuite les présenter en avant de la classe, le tout

filmé pour évaluation et visionnement postérieurs; - des études de textes divers visant d'abord une compréhension du message ...

Mesure

- Adéquation par rapport aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités individuelles des apprenantes.

ADM: 4.3 C.P.: 5 E: 4.4 P: 3.3 RESP: 4.5

MOY: 4.3 S.de P.: 4

Analyse de congruence

L'ensemble des résultats des répondants (vs. le seuil de performance) démontre de façon assez significative que les différentes activités d'apprentissage des étudiantes correspondaient en général à leurs besoins, intérêts, aptitudes et capacités individuelles.

Toutefois, la seule ombre au tableau est la cote 3.3 des parents. Ceci pourrait peut-être s'expliquer à cause de la formulation différente de leur question par rapport aux autres répondants. En effet, la question 5 des parents était: "votre fille vous parlait ... des activités qu'elle faisait à l'intérieur du projet". Ici l'accent est plutôt mis sur "l'information" qu'en ont eu les parents alors que la question des autres répondants insistait particulièrement sur "l'adéquation". Cette cote est quand même valable si on tient compte du fait que les parents sont les moins directement concernés à ce sujet.

Il importe de souligner en dernier lieu que les étudiantes de 1ere secondaire vivant actuellement ce projet ont une cote de 4.7 comparativement à 4.2 pour les deux années précédentes (appendice P. question 28).

Indicateur 5: encadrement des étudiantes

Critère retenu: adéquation par rapport aux objectifs d'apprentissage et de formation.

Intentions

Nous désirions offrir aux étudiantes un encadrement qui soit approprié à nos objectifs reliés au développement de la personne de l'étudiante et aux objectifs reliés à l'apprentissage de l'anglais.

Observations

Essentiellement, la formule d'encadrement était de type individuel (respectant le rythme d'apprentissage de l'étudiante à partir d'un horaire de travail pour chacune) et collectif. (Pour plus de détails revoir page 36).

Mesure

- Adéquation par rapport aux objectifs d'apprentissage et de formation:

ADM: 4.6 C.P.: 4 E: 4.6 RESP: 4.5 MOY: 4.4 S.de P.: 4

Analyse de congruence

L'unanimité de l'ensemble des répondants face à ce critère et voir même le dépassement (en général) du seuil de performance souhaité dénotent la qualité de l'encadrement offert aux étudiantes.

Il est à noter aussi qu'avec l'avènement du nouveau programme, il n'y a eu qu'une légère augmentation de ce dernier soit 4.7 par rapport à 4.5 et 4.6 (voir appendice P, question 21).

Indicateur 6: modalités d'évaluation de l'apprentissage

Critère retenu: adéquation par rapport aux activités d'apprentissage

Intentions

Pour l'anglais oral comme pour l'anglais écrit, nous désirions un mode d'évaluation qui tiendrait compte de cette nouvelle approche pédagogique.

Observations

A chaque étape, il y a eu en anglais "écrit": la fabrication et la passation de questionnaires à chaque semaine (de sept jours-école) portant soit sur les éléments notionnels du programme d'anglais, soit sur une tranche de leur horaire de travail, soit sur les scénarios d'apprentissage. Puis, en ce qui concerne l'anglais "oral" il y a eu: la mise en scène

filmée de monologues, dialogues et sketches avec critères d'évaluation précisés à l'avance.

De plus, à chaque étape, les étudiantes ont passé un examen comptant pour 50% de celle-ci. Enfin avec l'implantation du nouveau programme (1984-85), elles ont aussi passé un examen de la Régionale portant sur toute la matière de l'année et comptant pour 25% de celle-ci.

Mesure

- Adéquation par rapport aux objectifs d'apprentissage:

ADM: 4.6 C.P.: 4 E: 4 RESP: 4 MOY: 4.1 S.de P.: 4

Analyse de congruence

Ici encore, l'unanimité des répondants et l'atteinte du seuil de performance désiré démontrent la pertinence des modalités d'évaluation de l'apprentissage. De plus, les cotes 4.1, 4 et 4 des étudiantes (voir appendice P, question 30) dénotent une stabilité de ces évaluations même avec l'application du nouveau programme.

V) RESULTATS

Indicateur 1: acquisition de connaissances

Critère retenu: degré

Intentions

Par ce projet, nous voulions que les étudiantes (qui le désirraient réellement) puissent acquérir une plus grande quantité et une plus grande variété de connaissances et faciliter et/ou améliorer ainsi leurs résultats et/ou leurs réussites scolaires.

Observations

Avec tout ce qui a été mentionné précédemment nous croyons que le projet "PLUS" a effectivement offert une plus grande quantité et une plus grande variété de connaissances que le programme d'anglais de 1ere secondaire pouvait l'exiger. Les étudiantes qui se sont vraiment impliquées dans celui-ci ont généralement réussi à améliorer leurs résultats scolaires tout au cours de l'année. Voici d'ailleurs (en %) les différents résultats fournis par la Régionale, quant à leur "degré de réussite scolaire" pour les trois dernières années d'expérimentation du projet: mentionnons qu'on exigeait 60% de moyenne pour réussir l'année: 1982-83, 85.16% (appendice Q); 1983-84, 85.04% (appendice R); 1984-85, 85.32% (appendice S).

Mesure

- Degré d'acquisition de connaissances des étudiantes:

E: 4.4 P: 3.9 RESP: 4 MOY: 4.1 S.de P.: 4

Analyse de congruence

L'appréciation faite par les différents répondants démontre de façon unanime l'atteinte de cet indicateur. De plus, ce degré d'amélioration des connaissances est plus marqué par les étudiantes qui ont vécu ce projet à sa dernière année d'expérimentation soit 4.7 comparativement à 4.3 pour les autres années (appendice P, question 20). L'apport de nouveautés et une année de rodage de plus au projet y ont peut-être joué un rôle non négligeable.

Quant aux résultats scolaires proprement dits, il y a eu une "légère" augmentation au niveau du degré de réussite scolaire des apprenantes pour la dernière année d'expérimentation du projet. Il importe de souligner à nouveau qu'à cette dernière année, il y a eu implantation du nouveau programme d'anglais et qu'un examen final de la Régionale des Vieilles-Forges comptait pour 25% de l'année scolaire.

Indicateur 2: modification (amélioration ou renforcement) du comportement

Critères retenus:

1) degré de participation des étudiantes
2) degré de motivation des étudiantes
3) degré de satisfaction des étudiantes
4) degré d'amélioration de la relation maître-étudiante

Intentions

Avec une telle expérimentation, nous souhaitions:
- augmenter la participation des étudiantes au cours; - augmenter aussi leur motivation et leur satisfaction; - diminuer par le fait même la fréquence de comportements inacceptables; - améliorer aussi la relation maître-étudiante.

Observations

Nous croyons encore que tout ceci a pu être réalisé en rendant les étudiantes "premières responsables" de leur apprentissage c'est-à-dire en leur déléguant une bonne partie de ce dernier grâce à un horaire de travail et différentes ressources pédagogiques (mentionnées précédemment) appropriées à l'accomplissement de cet horaire.

Mesure

- Degré de participation des étudiantes:

ADM: 4.6 C.P.: 4 E: 4.4 RESP: 4.5
MOY: 4.4 S.de P.: 4

- Degré de motivation des étudiantes:

ADM: 4.6 C.P.: 4 E: 4.7 P: 3.9 RESP: 4.5
MOY: 4.4 S.de P.: 4

- Degré de satisfaction des étudiantes:

ADM: 4.6 C.P.: 4 E: 4.4 RESP: 4.5
MOY: 4.4 S.de P.: 4

- Degré d'amélioration de la relation maître-étudiante:

ADM: 4.6 C.P.: 4 E: 4.3 P: 3.5 RESP: 4.5

MOY: 4.2 S.de P.: 4

Analyse de congruence

Les mesures recueillies relativement aux divers aspects de cet indicateur laissent voir une satisfaction généralisée des répondants à l'égard d'une modification (amélioration ou renforcement) du comportement des apprenantes. La seule cote un peu plus basse que les seuils de performance exprimés (4.0) est celle des parents (3.5) par rapport au degré d'amélioration de la relation maître-étudiante.

Par ailleurs, les étudiantes de 1ere secondaire vivant le projet à ce moment-là, ont un degré de satisfaction plus élevé que les autres soit 4.7 contrairement à 4.2 et 4.4 (appendice P, question 31) ainsi qu'une plus grande amélioration de cette relation maître-étudiante soit 4.5 vs. 4.1 et 4.2 (même appendice P, question 23).

Indicateur 3: viabilité et potentiel du projet "PLUS"

Critère retenu: degré

Intentions

Au point de départ, deux conditions (selon nous) nous paraissaient indispensables pour pouvoir réaliser et poursuivre un tel projet: être "supportés" (de toutes les façons)

par la direction de l'école St-Joseph, la conseillère pédagogique en anglais et la Régionale des Vieilles-Forges, et être "stables" au milieu, au niveau et à la matière enseignée.

Observations

Grâce à ce support constant et à cette stabilité d'enseignement, nous avons pu expérimenter et poursuivre ce projet pendant six ans, soit de 1979 à 1985; après quoi, il y a eu "fermeture de l'école".

Quant aux étudiantes, interrogées à savoir "si elles encourageraient un(e) de leurs ami(e)s à vivre un tel projet", celles-ci ont répondu "oui" dans les proportions suivantes: 1982-83, 96.3%; 1983-84, 91%; 1984-85, 97.9%, ce qui donne une moyenne de "95%" (appendices T, U, V, question 32).

Mesure

- Degré de viabilité et de potentiel du projet "PLUS":

ADM: 4.3 C.P.: 4 E: 4.9 P: 4.3 RESP: 4.5

MOY: 4.4 S.de P.: 4

Analyse de congruence

Les données recueillies indiquent clairement un degré de viabilité relativement élevé de ce projet par l'ensemble des répondants et ce même par les "parents" qui étaient les personnes les moins directement impliquées dans ce dernier.

Enfin, quant à la question posée aux étudiantes (citée précédemment), il serait intéressant de savoir à quoi attribuer cette légère différence de pourcentage de l'année 1983-84 comparativement aux deux autres.

Au terme de ce chapitre traitant spécifiquement, rappelons-le, de la "quatrième phase" de la méthodologie de notre modèle d'évaluation, soit la phase "d'appréciation" des différentes données recueillies, il ne nous reste plus qu'à voir "l'analyse de continuité" de ces dernières.

Cette analyse (contrairement à l'analyse de congruence que nous venons de terminer) nous permettra de voir "l'interinfluence des indicateurs entre eux" et nous révélera par le fait même "l'efficacité du projet" dans son ensemble. Les tableaux suivants[1] intitulés, "synthèse des différentes mesures recueillies pour chaque critère", nous aideront à accomplir cette dernière étape opérationnelle.

---

(1) Nous reprendrons dans ces tableaux les mêmes abréviations déjà mentionnées à la note 1 p. 58 en plus des trois suivantes: COMP. = composantes, IND. = indicateurs et CRIT. = critères.

TABLEAU 8

"Synthèse" des différentes mesures recueillies pour chaque critère

COMP	IND	CRIT	MESURES RECUEILLIES						
			ADM	C.P.	E	P	RESP	MOY	S.deP.
I	1	1	5	5	4.3			4.8	4
		2	5					5	5
	2	1	4.6	5	4.1			4.6	4
		2	5					5	5
II	1	1		3			3	3	4
		2		2			2	2	4
		3		2			2	2	4
	2	1	5	3	4.9			4.3	4
		2	5	4	4.8			4.6	4
		3	5	4	4.7			4.6	4
		4	5	4	3.9			4.[illegible]	4
	3	1	3.3				2	2.6	5
		2	4		2.1		2.5	2.9	4
III	1	1	3.1	2.5	3.3		2.2	2.8	5
	2	1	4.3	3	4.4		3.5	3.8	4
		2	4.3	2	4.3		3	3.4	4
		3	4.3	3			3	3.4	4
	3	1	4.3	3			2.5	3.3	4

TABLEAU 8 (suite)

"Synthèse" des différentes mesures recueillies pour chaque critère

COMP	IND	CRIT	MESURES RECUEILLIES						
			ADM	C.P.	E	P	RESP	MOY	S.deP.
IV	1	1		5	4.3			4.7	4
		2	4.7	5				4.9	5
		3	5	4				4.5	5
	2	1	4.6	3	4.5		4	4	4
		2	4.6	3			4.5	4	4
	3	1		4	4.4		4	4.1	4
	4	1	4.3	5	4.4	3.3	4.5	4.3	4
	5	1	4.6	4	4.6		4.5	4.4	4
	6	1	4.6	4	4		4	4.1	4
V	1	1			4.4	3.9	4	4.1	4
	2	1	4.6	4	4.4		4.5	4.4	4
		2	4.6	4	4.7	3.9	4.5	4.3	4
		3	4.6	4	4.4		4.5	4.4	4
		4	4.6	4	4.3	3.5	4.5	4.2	4
	3	1	4.3	4	4.9	4.3	4.5	4.4	4

D'abord, en ce qui concerne les différents objectifs du projet (COMP. I, IND. 1 et 2 et COMP. IV, IND. 1), on peut dire que dans l'ensemble il y a eu atteinte et même dépassement des différents seuils de performance souhaités. De plus, il semble bien que le personnel enseignant du projet (COMP. II, IND. 2), avec un équipement et un budget assez appropriés (COMP. III, IND. 2 et 3) ainsi qu'une planification et une organisation adéquates (COMP. IV, IND. 2,3, 4,5,6) a pu obtenir des résultats intéressants (COMP. V, IND. 1,2 et 3) puisqu'ici encore la plupart des moyennes pertinentes à ces indicateurs atteignent et dépassent les seuils de performance désirés.

Cependant, l'insuffisance en particulier de personnes ressources extérieures et de temps alloué par la tâche de travail (COMP. II, IND. 1) de ce personnel enseignant ainsi que le nombre élevé de groupes d'étudiantes (COMP. II, IND. 3) n'utilisant qu'un seul local de grandeur insuffisante (COMP. III, IND. 1) par rapport aux différents équipements et/ou activités du projet, semblent avoir été les principaux inconvénients dans la réalisation de ce dernier.

CONCLUSION

Avant d'entreprendre cette section proprement dite, récapitulons d'abord brièvement les principales informations présentées depuis le début de ce rapport de recherche. Dans un premier temps nous nous sommes arrêtés à décrire l'essentiel de la nature de ce projet "PLUS": puis nous sommes passés à la description du modèle utilisé pour évaluer ce dernier: par la suite ont suivi la présentation et l'analyse des différentes données recueillies. Il ne nous reste donc plus qu'à procéder à la conclusion de ces différentes parties.

Tel que mentionné antérieurement, cette dernière section correspond à la cinquième phase de notre méthodologie d'évaluation soit, le jugement. Cette phase consiste à identifier les points déficients du projet et à inventorier diverses mesures correctives susceptibles d'améliorer son état.

Dans les diverses données précédentes, nous avons pu déceler comme principaux points déficients: - l'insuffisance de personnes-ressources extérieures; - l'insuffisance de temps alloué par la tâche de travail pour la construction permanente d'un tel projet; - le nombre élevé de groupes d'étudiantes par rapport au local utilisé; - l'inadéquation du nombre et de la grandeur du local utilisé.

Pour palier aux deux premières déficiences, nous suggérons tout simplement, si les conditions de travail et si les disponibilités le permettaient à l'avenir, l'allègement du surplus de travail qu'occasionne une innovation quelconque,

par l'apport de libération de temps pour les innovateurs(trices) ou l'apport de personnes libérées pour venir les soutenir durant la période d'expérimentation. Si cela s'avérait impossible comme nous, il est alors préférable d'en préparer le plus possible au moins un an à l'avance pour éviter toute surcharge de travail.

Quant aux deux autres déficiences, nous suggérons tout simplement aussi la possibilité d'avoir deux locaux si les disponibilités physiques et financières le permettaient: comme "local idéal" nous suggérons une classe de grandeur régulière à laquelle est annexée (mais séparée par des cloisons séparatrices) un autre local similaire aménagé pour sa part en "classe-ateliers": ceci permet plus d'espace et plus de flexibilité. Certes d'autres questions pourraient facilement faire l'objet d'études ultérieures comme: est-ce que le fait de vivre encore ce projet pendant les quatre autres années du secondaire ferait varier passablement le degré de motivation, de participation et de satisfaction des étudiantes? Est-ce que l'apport d'appareils nouveaux à chaque année (tels que des ordinateurs programmés en langue anglaise ayant leurs propres fiches auto-correctives) augmenteraient leur intérêt? Est-ce que le fait de changer de professeur à chaque année, tout en ayant des modifications sensibles au niveau du projet, pourrait aussi faire varier considérablement ces mêmes degrés de motivation et de satisfaction?

Enfin bien que ce projet soit arrêté depuis la fermeture de l'école St-Joseph, nous croyons que le fait d'avoir procédé à son évaluation (avec le modèle privilégié dans

cette recherche) aura permis aux principaux responsables de connaître les fruits de leur travail et pourra peut-être permettre à d'autres qui se servent de l'innovation pédagogique de recourir à ce modèle évaluatif en vue de prendre des décisions concernant l'avenir de leurs projets.

Michel Gilbert

APPENDICE A

Proportion des enseignants selon le nombre d'items retenus comme meilleurs indicateurs de la conception organique avec lesquels ils sont d'accord

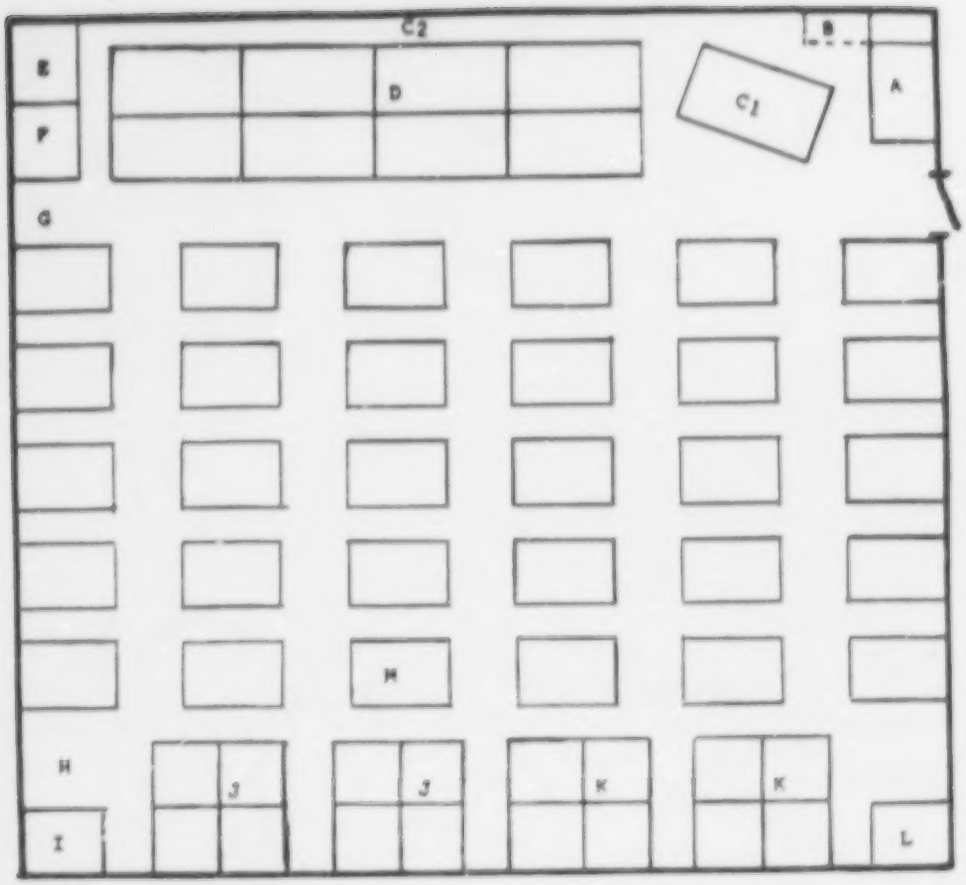
NOMBRE D'ITEMS		%	
9		2	
8	Tendance organique	3	10%
7		5	
6		8	
5		12	
4		14	
3		18	
2		19	
1	Tendance mécaniste	13	38%
0		6	
TOTAL		100	

En examinant ce tableau, nous constatons que seulements 2% des enseignants auraient accepté, assimilé ou intégré chacun des éléments du noyau constitué des neuf meilleurs indicateurs d'une conception organique. Le degré de pénétration du modèle organique est donc très limité. On peut ajouter à ces 2% d'enseignants, les 3% et les 5% qui affichent une tendance organique sur sept ou huit items. Ces 10% d'enseignants sont cependant très éloignés, sur le plan des valeurs, des 38% qui affichent une conception organique sur aucun (6%), un seul (13%) ou seulement deux items (19%) du noyau. Le modèle mécaniste demeure donc prédominant dans le monde scolaire québécois comme probablement, dans tous les pays de la planète. Comme nous nous en doutions, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation qui prônait une conception organique de l'éducation, et dont la parution remonte au début de la dernière décennie, serait donc loin d'avoir pénétré l'ensemble de la profession enseignante.

APPENDICE B

Aménagement physique du local d'anglais

FIGURE 2



A = Armoire

B = Coin des corrigés + haut-parleur au-dessus

C1= Bureau du professeur

C2= Ecran suspendu au mur

D = Atelier d'enrichissement No 1

E = Atelier individuel d'écoute No 1 } avec système de son sur le dess

F = Atelier individuel d'écoute No 2 } + haut-parleur à côté

G = Petit chariot avec rétro-projecteur

H = Gros chariot avec magnétoscope et/ou projecteur à diapositives

I = Atelier individuel d'écoute No 3 avec télévision et colonne de son au-dessus

J = Atelier d'enrichissement No 3

K = Atelier d'enrichissement No 2

L = Atelier individuel d'écoute No 4 avec colonne de son au-dessus

M = Bureau d'étudiante pré-identifié

APPENDICE C

Décoration du local d'anglais

DURAN DURAN

APPENDICE D

Feuille synthèse du cahier Lado

CAHIER LADO

COMPLETE	WRITE	LISTEN	READ	WORD GROUPS	VOCABULARY IN CONTEXT
~~p.5~~	~~p.3,6~~	~~p.7~~	p.8	~~p.8,9~~	~~p.9,10~~
	~~(A,B,C,D)~~	~~(A, B, C)~~		~~(A, B)~~	~~(1,2,3,4)~~
~~p.11~~	~~p.11, 12~~	p.12,13,14	p.14, 15	p.15, 16	p.16, 17
	~~(A,B,C,D)~~	(A,B,C,D,E)		(A, B)	(1,2,3,4)
~~p.18~~	p.18, 19, 20	p.21,22,23		p.23	p.23, 24
	(A,B,C,D)	a,b,c,d,e,f			(1,2,3,4,5)
~~p.25~~	p.25, 26	p.26, 27	p.27	p.27	p.28
	a,b,c,d,e	(a, b)			(1,2,3,4)
p.29	p.29, 30	p.31, 32		p.32, 33	p.34
	a,b,c,d,e,f	(a, b, c)		(A, B)	(1,2,3,4)
p.35	p.35, 36	p.36,37,38		p.38	p.39
	(a,b,c,d)	(a,b,c,d,e)		(A, B)	(1,2,3,4)
p.40	p.40, 41	p.42	p.42,43,44	p.44, 45	p.45
	(a, b, c)	(a, b)	(A, B, C)	(A, B)	(1,2,3,4)
p.46	p.46,47,48	p.48,49,50	p.52	p.52, 53	p.53, 54
	a,b,c,d,e,f	(a,b,c,d,e)	(A, B)	(A, B)	(1,2,3,4)
p.55	p.55, 56	p.57, 58	p.59	p.59, 60	p.60, 61
	(a,b,c,d)	(a, b, c,)	(A, B)	(A, B)	(1,2,3,4)
p.62	p.62, 63	p.64, 65	p.66	p.66	p.67
	(a,b,c,d)	(a,b,c,d,e)	(A, B)		(1,2,3,4,5)
p.68	p.68, 69	p.70	p. 72	p.73	p.73
	(a, b, c)	(a, b)	(A, B, C)		(1,2,3,4)
p.74	p.74, 75	p.75, 76	p.76, 77	p.78, 79	p.79
	(a, b)	(a, b, c)	(A, B, C)	(A, B)	(1,2,3,4)
p.81	p.81,82,83	p.83	p.84	p.84	p.85
	(a,b,c,d)	(a, b)		(A, B)	(1,2,3,4)
p.86	p.86, 87	p.87, 88	p.88, 89	p.89	p.89
	(a, b, c)	(a, b)	(a, b)		(1,2,3,4)
p.91	p.91, 92	p.93	p.93, 94	p.94	p.95
	(a,b,c,d)	(a, b)		(A, B)	(1,2,3,4,5)

APPENDICE E

Horaire de travail

ANGLAIS ORAL

Pour le 11 avril ⟶ 3 dialogues "speak"

Pour le 25 avril ⟶ "Morris ... goes to school" (1ere partie)

ANGLAIS ECRIT

- Du 28 février au 21 mars

Cahier Lado { P.14-15 Read, P.16 Word groups B
P.16-17 Voc. in context, P.23-24 Voc. in context.

Vocabulaire souligné ⟶ chanson "I'll find my way home"

- Du 22 mars au 11 avril

Cahier Lado { P.66 Read A + B, P.67 Voc. in context (Voir feuilles 18...)
P.60-61 Voc. in context, P.27 Read

Traduire en français au complet ⟶ les 3 dialogues "speak"

Vocabulaire souligné ⟶ Morris...goes to school (1ere partie)

- Du 12 avril au 25 avril

Cahier Lado { P.28 Voc. in context, P.33 Word groups B
P.34 Voc. in context, P.38 Word groups B

Trouver les réponses aux questions ⟶ "Morris...goes to school

BON TRAVAIL!

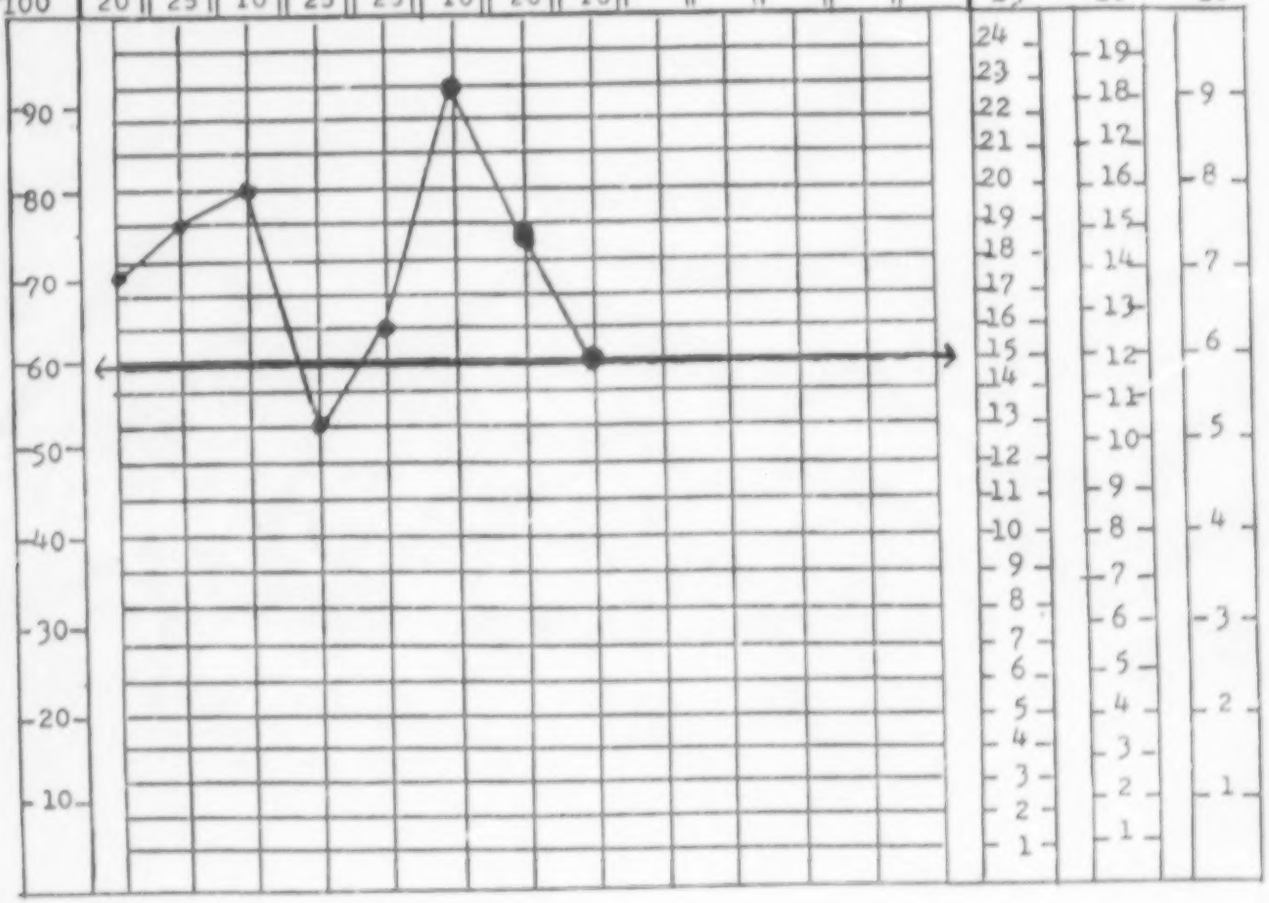
APPENDICE F

Feuille de route

ETAPE _____

NOM _____ GROUPE SEC. _____

Réc. →	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
/100	14/20	19/25	8/10	13/25	16/25	9/10	15/20	6/10					



COMMENTAIRES DES PARENTS: _____

_____

COMMENTAIRES DE L'ELEVE: _____

_____

SIGNATURE DES PARENTS: 1) _____

2) _____

APPENDICE G

Théorie des "PLUS"

THEORIE DES "PLUS"

PLUS JE DECOUVRE LES CHOSES PAR MOI-MEME

alors, plus solide sera mon apprentissage

et plus grande sera
- ma satisfaction
- ma joie
- ma motivation

parce qu'en réalité, c'est moi qui aurai découvert ces choses.

PLUS J'APPRENDS A ME PASSER DE L'AIDE DES AUTRES QUAND CE N'EST VRAIMENT PAS NECESSAIRE

alors plus grande sera
- ma responsabilité
- mon autonomie
- ma créativité
- la confiance en moi-même

parce que j'aurai appris moi-même à me prendre en charge.

PLUS JE DOIS FAIRE UN TRAVAIL PLUS DIFFICILE QUE D'HABITUDE

alors plus grande sera
- ma satisfaction
- ma joie
- ma maturité

face à ce travail

parce qu'il aura exigé de moi une plus grande quantité
- de temps
- d'efforts
- d'ardeur
- de jugement
- de réflexion
- de débrouillardise
- de patience
- de ténacité
- de courage
- ...

APPENDICE H

Pensées en rapport avec la théorie des "PLUS"

PENSEES EN RAPPORT AVEC LA THEORIE DES "PLUS"

"L'enfant a besoin, pour se développer à tous points de vue, d'agir, de risquer. Il faut donc le laisser faire, ne pas toujours se substituer à lui, ne pas le surprotéger...Lui laisser faire ses expériences, ses apprentissages, afin que croisse, en même temps que ses capacités, sa confiance en lui."

EMILE CHANEL

"On oublie vite ce qu'on a appris, on n'oublie guère ce qu'on a trouvé. Apprendre consiste à faire ses propres expériences. L'enfant saisit mieux en agissant qu'en se contentant d'écouter."

ROGER GAL

"Apprendre c'est essentiellement changer, se transformer et devenir autre."

ANDRE PARE

"La seule raison d'un obstacle est d'être surmonté."

FOCH

Si tu donnes un poisson à un homme
Tu le nourris pour un jour
Si tu lui montres à pêcher
Tu le nourris pour toujours

TAGORE

"Ce qui importe à l'homme libéré, ce n'est pas d'apprendre plus, mais de comprendre mieux, afin de mieux vivre; ce n'est pas de posséder plus, mais d'être davantage, de développer une à une les potentialités de son être."

A. WATTS

"Former l'esprit, c'est d'abord le meubler, lui fournir les connaissances indispensables. Cette première étape est nécessaire, et aussi la plus facile. Former l'esprit c'est encore et surtout le rendre capable de juger et d'agir sainement, tâche difficile et de longue durée."

G. CHARLET

"L'échelon d'une échelle n'a jamais été inventé pour qu'on s'y repose, mais seulement pour soutenir le pied d'un homme le temps nécessaire pour poser l'autre pied un peu plus haut."

RUXLEY

"En courant, on risque de tomber. Il n'y a que les gens assis qui ne tombent pas."

LIONEL JACOB

"L'attitude du maître consiste à se mettre à l'écoute de ses élèves, de les amener au bord de la découverte, puis de disparaître pour leur laisser la joie de cette découverte personnelle, de les encourager en les félicitant et en exploitant leur découverte."

L. MANTILLERI

-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-

APPENDICE I

Complément de la théorie des "PLUS"

COMPLEMENT DE LA THEORIE DES "PLUS"

PLUS JE PERDS MON TEMPS "INUTILEMENT" EN CLASSE OU AILLEURS

alors, PLUS je dois savoir,

PLUS je dois prendre conscience

et PLUS je dois APPRENDRE A MES DEPENS

- que ce temps est irrécupérable,
- que ce temps est vraiment interminable et ennuyant,
- que ce temps est drôlement lourd à supporter à chaque journée,
- que cette perte de temps inutile peut difficilement améliorer mes résultats scolaires et/ou mon rendement au travail,
- que cette perte de temps inutile peut difficilement améliorer aussi ma satisfaction du travail accompli quotidiennement,
- que je serai moins souvent à temps dans tout ce que je dois faire,
- qu'il me manquera toujours du temps pour tout ce que j'aimerais entreprendre,
- que cette perte de temps inutile finit par (me) coûter cher personnellement et/ou à mon employeur,
- que cette perte de temps inutile est peut-être un signe d'un manque de motivation et/ou d'engagement et/ou de force et/ou de courage et/ou de volonté et/ou de persévérance et/ou de responsabilité et/ou d'autonomie et/ou... de ma part,
- que ce temps m'irrite et me tiraille à la longue parce que je sens bien au fond de moi-même que je suis en train de gaspiller volontairement cette liberté d'action que j'ai peut-être revendiquée quelquefois avec impétuosité,

- que cette perte de temps inutile m'empêche de "grandir", me fait rester petit(e), m'enlève des chances de progresser parce que je gaspille expressément les talents reçus,

- que je dois être le (la) seul(e) responsable des conséquences de toutes ces pertes de temps,

- etc...

Enfin, l'expérience et les années m'aideront peut-être à découvrir que

PLUS J'AMELIORE MOI-MEME L'EMPLOI DE MON TEMPS

Alors, PLUS grandes sont mes chances

- d'être plus satisfait de moi-même
- de m'estimer plus
- de m'aimer plus
- d'être mieux dans ma peau
- de mieux vivre
- de vivre plus
- d'être plus en harmonie avec moi-même
- d'être plus en paix avec moi-même.

"SI NOUS NE POUVONS TROUVER LE BONHEUR EN NOUS-MEMES, IL EST INUTILE DE LE CHERCHER AILLEURS".

(La Rochefoucauld)

P.S. Voici deux suggestions qui pourraient m'aider désormais à "GRANDIR" en termes d'autonomie, de responsabilité, d'initiative, de prise en charge de moi-même... vis-à-vis l'emploi de mon temps libre et/ou structuré.

La première se formule comme suit:

> dorénavant, après m'être assuré(e) que j'ai bien accompli tout ce que j'avais à faire, je ne demanderais plus à mon professeur à main levée et à haute voix en classe
>
> "QU'EST-CE QU'ON FAIT QUAND ON A FINI"?
>
> mais je m'efforcerais plutôt à me poser la question suivante intérieurement:
>
> "COMMENT DEVRAIS-JE OCCUPER LE RESTE DE MON TEMPS UTILEMENT"?

La seconde ...

> S'il m'arrivait d'avoir le goût de ne rien faire c'est-à-dire de perdre mon temps inutilement tout en sachant par contre très bien que j'ai encore beaucoup à faire et que je suis en santé pour le faire, je pourrais me dire autant de fois que cela serait nécessaire la petite phrase suivante:
>
> "AUJOURD'HUI J'AI DECIDE DE NE PAS M'AIMER".

APPENDICE J

Questionnaire aux étudiantes

QUESTIONNAIRE-ETUDIANTES

POUR REPONDRE A CHACUNE DES QUESTIONS SUIVANTES, CHOISIS UN DES CHIFFRES DE L'ECHELLE QUI SUIT:

A = complètement d'accord
B = plutôt d'accord
C = plus ou moins d'accord
D = peu d'accord
E = pas du tout d'accord

QUESTIONS

1) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que le projet "plus" t'a permis d'apprendre l'anglais tout en développant ta personnalité?

2) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que le projet "plus" t'a permis d'être plus autonome (de fonctionner plus par toi-même)?

3) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ce projet t'a permis de prendre davantage tes responsabilités?

4) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ce projet t'a permis d'être plus franche et honnête envers toi-même et les autres?

5) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ce projet t'a permis de mieux organiser et planifier ton temps?

6) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ce projet t'a permis d'avoir plus d'ordre et de propreté dans la présentation de tes travaux?

7) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ce projet t'a permis d'avoir plus d'ordre et de propreté sur toi-même (tes vêtements, ta coiffure, etc...)?

8) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ce projet t'a permis d'être plus tenace ou persévérante face aux difficultés en anglais?

9) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ce projet t'a rendu capable de faire des choix au niveau des différentes activités d'apprentissage et de les mener à bien?

10) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ton professeur d'anglais (de 1ère secondaire) connaissait bien sa matière?

11) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ton professeur d'anglais (de 1ère secondaire) enseignait bien c'est-à-dire savait bien communiquer sa matière?

12) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ton professeur d'anglais (de 1ère secondaire) a développé des activités qui t'ont permis de mieux comprendre et connaître l'anglais?

13) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ton professeur d'anglais (de 1ère secondaire) était plus un animateur qu'un donneur de cours?

14) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE qu'il y avait trop d'étudiantes dans ton groupe (de 1ère secondaire) pour vivre un tel projet?

15) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que le local d'anglais de 1ère sec. était d'une grandeur suffisante par rapport aux différentes activités que tu y as vécues?

16) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que lorsque tu réussissais dans certains exercices ou activités, c'était plus dû à toi qu'à ton professeur?

17) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que la formule pédagogique utilisée par ton professeur d'anglais de 1ère sec. te permettait d'aller à ton propre rythme?

18) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que cette formule pédagogique t'a permis de participer davantage (de façon plus active) aux cours?

19) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que dans le projet "plus", le professeur utilisait diverses méthodes d'enseignement?

20) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que les différentes activités d'apprentissage de ce projet t'ont permis d'améliorer tes connaissances en anglais?

21) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que ton professeur était intéressé à tes progrès?

22) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que lorsque tu réussissais un exercice ça t'encourageait à continuer ou à poursuivre?

23) ES-TU D'ACCORD POUR DIRE que le projet "plus" t'a permis une meilleure relation avec ton professeur d'anglais?

POUR REPONDRE A CHACUNE DES QUESTIONS QUI SUIVENT, CHOISIS UN DES CHIFFRES DE L'ECHELLE SUIVANTE:

A = excellent B = très bien C = satisfaisant
D = faible E = déficient

24) QUE PENSES-TU de la "quantité" des appareils audio-visuels (ex: magnétophones, casques d'écoute, système de son, télévision, caméra) mis à ta disposition?

25) QUE PENSES-TU de la "qualité" de ces appareils audio-visuels utilisés dans les diverses activités d'apprentissage?

26) QUE PENSES-TU de la "cédule (écrite) de travail" que ton professeur te remettait au début de chaque étape?

27) QUE PENSES-TU du local d'anglais de 1ère sec. dans lequel tu as vécu les diverses activités du programme?

28) QUE PENSES-TU des différentes activités d'apprentissage que tu as vécues dans le projet "plus"?

29) QUE PENSES-TU de la qualité du matériel didactique (guide Lado, corrigés Lado, matériel de soutien, dictionnaire, feuilles-corrigés, feuille de route, ateliers individuels d'écoute, ateliers d'enrichissement...) mis à ta disposition?

30) QUE PENSES-TU des récitations et des examens d'anglais que tu as passés en 1ère sec.?

31) QUEL A ETE TON DEGRE DE SATISFACTION par rapport à ce projet?

32) ENCOURAGERAIS-TU UN(E) DE TES AMI(E)S A VIVRE UN TEL PROJET?

A = oui B = non

APPENDICE K

Questionnaire aux parents

QUESTIONNAIRE-PARENTS

- **OBJET** : le "projet plus" apprentissage de l'anglais (langue seconde) 1ère secondaire, école St-Joseph, Cap de la Madeleine.

- **"BUT" DU PROJET PLUS** : apprendre "plus" d'anglais tout en développant "plus" la personnalité de l'étudiante.

Chers parents, (tuteurs),

afin de nous éclairer sur ce projet auquel votre fille a déjà particité ou participe actuellement, nous vous demandons quelques minutes de votre précieux temps pour bien vouloir répondre à ces quelques questions.

Merci à l'avance de votre collaboration habituelle.

Michel Jalbert

1) Votre fille vit ce "projet plus" cette année. ☐
Votre fille a vécu ce "projet plus" l'an dernier. ☐
Votre fille a vécu ce "projet plus" il y a 2 ans. ☐

2) Avez-vous entendu parler du "projet plus"? oui ☐ non ☐

3) Avez-vous déjà rencontré le(s) responsable(s) de ce projet?
oui ☐ non ☐

Pour répondre à chacune des questions suivantes, choisissez un des chiffres de l'échelle qui suit et inscrivez ce chiffre dans la case à la droite du questionnaire.

5 = énormément 4 = beaucoup 3 = plus ou moins
2 = peu 1 = très peu

4) Etes-vous satisfait de l'information reçue à propos de ce projet? ☐

5) Votre fille vous parlait ... des activités qu'elle faisait à l'intérieur de ce projet? ☐

6) Avez-vous l'impression que le "projet plus" a permis à votre fille de s'intéresser davantage à apprendre l'anglais? ☐

7) Avez-vous l'impression que le "projet plus" a permis à votre fille d'apprendre plus l'anglais? ☐

8) Avez-vous l'impression que les différentes activités vécues dans ce projet ont permis à votre fille de modifier certains de ses comportements (responsabilités, autonomie, etc...) ☐

9) Encourageriez-vous l'école à poursuivre un tel projet? ☐

Merci encore de votre précieuse collaboration.

APPENDICE L

Questionnaire aux administrateurs(trices)

QUESTIONNAIRE - ADMINISTRATEURS(TRICES)

- **OBJET** le "projet plus".

- **BUT DU PROJET PLUS** apprendre l'anglais tout en permettant aux étudiantes de développer leur personnalité.

- SEXE: masculin ☐ féminin ☐

- NOMBRE D'ANNEES EN CONTACT AVEC LE PROJET PLUS: ☐

-.-

Pour répondre à chacune des questions suivantes, choisissez s.v.p. un des chiffres de l'échelle qui suit

5 = complètement d'accord
4 = plutôt d'accord
3 = plus ou moins d'accord
2 = peu d'accord
1 = pas du tout d'accord

1) Le projet plus a permis aux étudiantes d'apprendre l'anglais tout en développant leur personnalité? ☐

2) Le but du projet plus était conforme avec la mission d'une école? ☐

3) Ce projet a permis aux étudiantes de"se dépasser" c.a.d. de se développer "plus" par rapport à certaines valeurs telles que l'autonomie, le sens des responsabilités, la franchise et l'honnêteté, l'organisation et la planification du temps, l'ordre et la propreté, la ténacité, la liberté (faire des choix et les assumer)... ☐

4) Ce projet était conforme avec les objectifs généraux de l'école St-Joseph? ☐

En utilisant maintenant l'échelle 5 = excellent indiquez s.v.p.
4 = très bien
3 = satisfaisant
2 = faible
1 = déficient

votre degré d'appréciation de chacun des aspects suivants:

5) Le DEGRE de connaissance de la matière des professeurs (M. Abel, M. Jalbert) oeuvrant dans le projet plus. ☐

6) Leur APTITUDE à enseigner. ☐

7) Leur HABILITE à conceptualiser des activités d'apprentissage. ☐

8) Leur HABILETE à faciliter et à animer les cours. ☐

9) L'ADEQUATION du nombre de groupes d'étudiantes par rapport au local utilisé. ☐

10) L'ADEQUATION du nombre d'étudiantes par groupe par rapport au local utilisé. ☐

11) L'ADEQUATION de l'utilisation d'un "seul local" par rapport aux différentes activités du projet. ☐

12) L'ADEQUATION de la "grandeur" du local utilisé par rapport aux différentes activités du projet. ☐

13) La SUFFISANCE du matériel audio-visuel mis à la disposition des étudiantes. ☐

14) La QUALITE de ce matériel audio-visuel. ☐

15) L'ADEQUATION de ce matériel audio-visuel par rapport aux différentes activités du projet. ☐

16) L'ADEQUATION des argents alloués pour la mise en place progressive des différentes activités du projet. ☐

17) La CONFORMITE du projet plus avec les objectifs de l'ancien programme d'anglais en vigueur (avant 1984) ☐

18) La CONFORMITE du projet plus avec les objectifs du nouveau programme d'anglais à venir (1984-85) ☐

19) L'ADEQUATION des différentes activités d'apprentissage vécues dans le projet par rapport aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités des apprenantes. ☐

20) L'ADEQUATION du matériel didactique (guide Lado, corrigés Lado, matériel de soutien, dictionnaire, feuilles-corrigés, feuille de route, ateliers individuels d'écoute, ateliers d'enrichissement...) mis à la disposition des étudiantes par rapport aux objectifs de formation et d'apprentissage. ☐

21) L'ADAPTATION des apprenantes face à ce matériel didactique. ☐

22) L'ADEQUATION de l'encadrement des étudiantes par rapport aux objectifs d'apprentissage et de formation. ☐

23) L'ADEQUATION des différentes modalités d'évaluation par rapport aux objectifs d'apprentissage. ☐

24) Le DEGRE de participation des étudiantes. ☐

25) Le DEGRE de motivation des étudiantes. ☐

26) Le DEGRE de satisfaction des étudiantes. ☐

27) Le DEGRE d'amélioration de la relation maître-étudiante. ☐

28) Le DEGRE de viabilité et de potentiel de ce projet plus. ☐

MERCI BEAUCOUP!

APPENDICE M

Questionnaire à la conseillère pédagogique

QUESTIONNAIRE CONSEILLERE-PEDAGOGIQUE

- **OBJET** le "projet plus".

- **BUT DU PROJET PLUS** apprendre l'anglais tout en permettant aux étudiantes de développer leur personnalité.

- Nombre d'années en contact avec le projet plus. ☐

-.-

Pour répondre à chacune des questions suivantes, choisissez s.v.p. <u>un</u> des chiffres de l'échelle qui suit:

5 = complètement d'accord
4 = plutôt d'accord
3 = plus ou moins d'accord
2 = peu d'accord
1 = pas du tout d'accord

1) Le projet plus a permis aux étudiantes d'apprendre l'anglais tout en développant leur personnalité. ☐

2) Ce projet a permis aux étudiantes de "se dépasser" c.a.d. de se développer "plus" par rapport à certaines valeurs telles que l'autonomie, le sens des responsabilités, la franchise et l'hornêteté, l'organisation et la planification du temps, l'ordre et la propreté, la ténacité, la liberté (faire des choix et les assumer)... ☐

3) Le projet a permis de donner plus d'importance à une démarche personnelle d'auto-apprentissage de l'anglais par les étudiantes. ☐

4) Ce projet a permis de respecter plus le rythme d'apprentissage individuel des étudiantes. ☐

5) Ce projet a permis aux étudiantes de participer davantage (de façon plus active) aux cours. ☐

6) Ce projet a utilisé diverses méthodes d'enseignement. ☐

En utilisant maintenant l'échelle 5 = excellent indiquez s.v.p.
4 = très bien
3 = satisfaisant
2 = faible
1 = déficient

votre degré d'appréciation de chacun des aspects suivants:

7) La SUFFISANCE du nombre de professeurs par rapport aux besoins du projet. ☐

8) La SUFFISANCE du nombre de conseillèr(e) pédagogique par rapport aux besoins du projet. ☐

9) La SUFFISANCE du nombre de techniciens et/ou appariteurs par rapport aux besoins du projet. ☐

10) La SUFFISANCE de personnes ressources extérieures (autres que la cons. péd., la direction d'école, les techniciens) par rapport aux besoins du projet. ☐

11) La SUFFISANCE de temps alloué par la tâche de travail pour la construction permanente d'un tel projet. ☐

12) Le DEGRE de connaissance de la matière des professeurs (M. Abel, M. Jalbert) oeuvrant dans le projet plus. ☐

13) Leur APTITUDE à enseigner. ☐

14) Leur HABILETE à conceptualiser des activités d'apprentissage. ☐

15) Leur HABILITE à faciliter et à animer les cours. ☐

16) L'ADEQUATION de l'utilisation "d'un seul local" par rapport aux différentes activités du projet. ☐

17) L'ADEQUATION de la "grandeur du local utilisé" par rapport aux différentes activités du projet. ☐

18) La SUFFISANCE du matériel audio-visuel mis à la disposition des étudiantes. ☐

19) La QUALITE de ce matériel audio-visuel. ☐

20) L'ADEQUATION de ce matériel audio-visuel par rapport aux différentes activités du projet. ☐

21) L'ADEQUATION des argents alloués pour la mise en place progressive des différentes activités du projet. ☐

22) La CONFORMITE du projet plus avec les objectifs de l'ancien programme d'anglais en vigueur (avant 1984) ☐

23) La CONFORMITE du projet plus avec les objectifs du nouveau programme d'anglais à venir (après 1984) ☐

24) L'ADEQUATION des différentes activités d'apprentissage vécues dans le projet par rapport aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités des apprenantes. ☐

25) L'ADEQUATION des différentes stratégies d'enseignement utilisées par rapport à l'apprentissage de l'anglais et au développement de la personne de l'étudiante. ☐

26) L'ADEQUATION du matériel didactique (guide Lado, corrigés Lado, matériel de soutien, dictionnaire, feuilles-corrigés, feuille de route, ateliers individuels d'écoute, ateliers d'enrichissement...) mis à la disposition des étudiantes par rapport aux objectifs de formation et d'apprentissage. ☐

27) L'ADAPTATION des apprenantes face à ce matériel didactique. ☐

28) L'ADEQUATION de l'encadrement des étudiantes par rapport aux objectifs d'apprentissage et de formation. ☐

29) L'ADEQUATION des différentes modalités d'évaluation par rapport aux objectifs d'apprentissage. ☐

30) Le DEGRE de participation des étudiantes. ☐

31) Le DEGRE de motivation des étudiantes. ☐

32) Le DEGRE de satisfaction des étudiantes. ☐

33) Le DEGRE d'amélioration de la relation maître-étudiante. ☐

34) Le DEGRE de viabilité et de potentiel de ce projet plus. ☐

MERCI BEAUCOUP!

APPENDICE N

Questionnaire aux responsables

QUESTIONNAIRE - RESPONSABLES

- **OBJET** le "projet plus".

En utilisant l'échelle
5 = excellent
4 = très bien
3 = satisfaisant
2 = faible
1 = déficient

indiques s.v.p. votre degré d'appréciation de chacun des aspects suivants:

1) La SUFFISANCE du nombre de professeurs par rapport aux besoins du projet. ☐

2) La SUFFISANCE du nombre de conseillère pédagogique par rapport aux besoins du projet. ☐

3) La SUFFISANCE du nombre de techniciens et/ou appariteurs par rapport aux besoins du projet. ☐

4) La SUFFISANCE de personnes ressources extérieures (autres que la cons. péd., la direction d'école, les techniciens) par rapport aux besoins du projet. ☐

5) La SUFFISANCE de temps alloué par la tâche de travail pour la construction permanente d'un tel projet. ☐

6) L'ADEQUATION du nombre de groupes d'étudiantes par rapport au local utilisé. ☐

7) L'ADEQUATION du nombre d'étudiantes par groupe par rapport au local utilisé. ☐

8) L'ADEQUATION de l'utilisation d'un seul local par rapport aux différentes activités du projet. ☐

9) L'ADEQUATION de la grandeur du local utilisé par rapport aux différentes activités du projet. ☐

10) La SUFFISANCE du matériel audio-visuel mis à la disposition des étudiantes. ☐

11) La QUALITE de ce matériel audio-visuel. ☐

12) L'ADEQUATION de ce matériel audio-visuel par rapport aux différentes activités du projet. ☐

13) L'ADEQUATION des argents alloués pour la mise en place progressive des différentes activités du projet. ☐

14) L'ADEQUATION des différentes activités d'apprentissage vécues dans le projet par rapport aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités des apprenantes. ☐

15) L'ADEQUATION des différentes stratégies d'enseignement utilisées par rapport à l'apprentissage de l'anglais et au développement de la personne de l'étudiante. ☐

16) L'ADEQUATION du matériel didactique (guide Lado, corrigés Lado, matériel de soutien, dictionnaire, feuilles-corrigés, feuille de route, ateliers individuels d'écoute, ateliers d'enrichissement...) mis à la disposition des étudiantes par rapport aux objectifs de formation et d'apprentissage. ☐

17) L'ADAPTATION des apprenantes face à ce matériel didactique. ☐

18) L'ADEQUATION de l'encadrement des étudiantes par rapport aux objectifs d'apprentissage et de formation. ☐

19) L'ADEQUATION des différentes modalités d'évaluation par rapport aux objectifs d'apprentissage. ☐

20) Le DEGRE de la <u>quantité</u> de connaissances offertes aux apprenantes. ☐

21) Le DEGRE de la <u>variété</u> de connaissances offertes aux apprenantes. ☐

22) Le DEGRE <u>d'amélioration</u> des résultats scolaires. ☐

23) Le DEGRE de <u>participation</u> des étudiantes. ☐

24) Le DEGRE de <u>motivation</u> des étudiantes. ☐

25) Le DEGRE de <u>satisfaction</u> des étudiantes. ☐

26) Le DEGRE <u>d'amélioration</u> de la relation maître-étudiante. ☐

27) Le DEGRE de <u>viabilité et de potentiel</u> de ce projet plus. ☐

MERCI BEAUCOUP!

APPENDICE O

Correspondance entre les numéros des questions et les critères pour chaque catégorie de répondants.

TABLEAU 3

COMPOSANTES	INDICATEURS	CRITERES	QUESTIONNAIRES (référence)
I) BUTS DU PROJET PLUS	1) objectif général	1) adéquation par rapport aux besoins	A.- 1 C.P.- 1 E.- 1
		2) conformité avec la mission d'une école	A.- 2
	2) objectif spécifique relié au développement de la personne	1) adéquation par rapport à la formation de la personne de l'étudiante	A.- 3 C.P.- 2 E.- 2 à 9
		2) conformité avec les objectifs de l'école St-Joseph	A.- 4
II) RESSOURCES HUMAINES	1) nombre de professeurs et professionnels impliqués dans le projet	1) suffisance par rapport aux besoins	C.P.- 7,8,9 R.- 1,2,3
		2) suffisance de personnes ressources extérieures (autres que la cons. péd., la direction d'école, les techniciens en audio-visuel) vs. les besoins du projet	C.P.- 10 R.- 4
		3) suffisance de temps alloué par la tâche de travail par rapport à la construction permanente du projet	C.P.- 11 R.- 5
	2) qualification disciplinaire et pédagogique du personnel enseignant du projet	1) degré de connaissance de la matière	A.- 5 C.P.- 12 E.- 10
		2) aptitude à enseigner	A.- 6 C.P.- 13 E.- 11

COMPOSANTES	INDICATEURS	CRITERES	QUESTIONNAIRES (référence)
		3) habilité à conceptualiser des activités d'apprentissage	A.- 7 C.P.- 14 E.- 12
		4) habilité à faciliter et à animer un cours	A.- 8 C.P.- 15 E.- 13
	3) clientèle-cible	1) adéquation du nombre de groupes d'étudiantes par rapport au local utilisé	A.- 9 R.- 6
		2) adéquation du nombre d'étudiantes par groupe par rapport au local utilisé	A.- 10 E.- 14 R.- 7
III) RESSOURCES PHYSIQUES ET MATERIELLES	1) nature et quantité des locaux	adéquation par rapport aux activités du projet	A.- 11,12 C.P.- 16,17 E.- 15 R.- 8,9
	2) nature et quantité des équipements	1) suffisance des équipements	A.- 13 C.P.- 18 E.- 24 R.- 10
		2) qualité des équipements	A.- 14 C.P.- 19 E.- 25 R.- 11
		3) adéquation par rapport aux activités du projet	A.- 15 C.P.- 20 R.- 12
	3) budget	adéquation par rapport aux activités du projet	A.- 16 C.P.- 21 R.- 13
IV) PLANIFICATION ET ORGANISATION	1) objectifs spécifiques reliés à l'apprentissage de l'anglais	1) adéquation par rapport aux besoins des étudiantes	C.P.- 3,4,5,6 E.- 16 à 19 E.- 20,26,27

COMPOSANTES	INDICATEURS	CRITERES	QUESTIONNAIRES (référence)
		2) conformité avec les objectifs de l'ancien programme d'anglais (avant 1984-85)	A.- 17 C.P.- 22
		3) conformité avec les objectifs du nouveau programme d'anglais (1984-85)	A.- 18 C.P.- 23
	2) matériel didactique	1) adéquation par rapport aux objectifs de formation et d'information	A.- 20 C.P.- 26 E.- 29 R.- 16
		2) adaptation aux apprenantes	A.- 21 C.P.- 27 R.-17
	3) stratégies d'enseignement	adéquation par rapport au développement de la personne de l'étudiante et à l'apprentissage de l'anglais	C.P.- 25 E.- 19 R.- 15
	4) activités d'apprentissage	adéquation par rapport aux besoins, intérêts, aptitudes et capacités individuelles des étudiantes	A.- 19 C.P.- 24 E.- 28 P.- 5 R.- 14
	5) encadrement des étudiantes	adéquation par rapport aux objectifs d'apprentissage et de formation	A.- 22 C.P.- 28 E.- 21 R.- 18
	6) modalités d'évaluation de l'apprentissage	adéquation par rapport aux activités d'apprentissage	A.- 23 C.P.- 29 E.- 30 R.- 19
V) RESULTATS	1) acquisition de connaissanses	degré	E.- 20 P.- 7 R.- 20,21,22

COMPOSANTES	INDICATEURS	CRITERES	QUESTIONNAIRES (référence)
	2) modification (amélioration ou renforcement) du comportement	1) degré de participation des étudiantes	A.- 24 C.P.- 30 E.- 18 R.- 23
		2) degré de motivation des étudiantes	A.- 25 C.P.- 31 E.- 22 P.- 6 R.- 24
		3) degré de satisfaction des étudiantes	A.- 26 C.P.- 32 E.- 31 R.- 25
		4) degré d'amélioration de la relation maître-étudiante	A.- 27 C.P.- 33 E.- 23 P.- 8 R.- 26
	3) viabilité et potentiel du projet plus	degré	A.- 28 C.P.- 34 E.- 32 P.- 9 R.- 27

N.B.:

A. = administration
C.P. = conseillère pédagogique
E. = étudiantes
P. = parents
R. = responsables

APPENDICE P

Mesures attribuées par les étudiantes

TABLEAU 4

QUESTION	1984-85	1983-84	1982-83	MOYENNE
1	4.6	4.2	4.2	4.3
2	4.5	4.2	4.4	4.4
3	4.5	4.2	4.3	4.3
4	4.3	4.1	4.1	4.2
5	4.4	4.2	4.2	4.3
6	4.1	3.9	4.2	4.1
7	3.4	2.8	3.2	3.1
8	4.6	4.1	4.2	4.3
9	4.5	3.9	4	4.1
10	5	4.7	4.9	4.9
11	5	4.7	4.8	4.8
12	4.9	4.5	4.6	4.7
13	4.6	3.2	3.9	3.9
14	1.7	2.1	2.6	2.1
15	3.5	3.4	3	3.3
16	4.2	3.9	3.9	4
17	4.7	4.2	4.4	4.4
18	4.6	4.3	4.4	4.4
19	4.7	4.3	4.3	4.4
20	4.7	4.3	4.3	4.4
21	4.7	4.5	4.6	4.6
22	4.8	4.6	4.7	4.7
23	4.5	4.1	4.2	4.3
24	4.8	4.1	4.2	4.4
25	4.6	4.1	4.2	4.3
26	4.6	4.4	4.5	4.5
27	4.6	4.3	4.4	4.4
28	4.7	4.2	4.2	4.4
29	4.8	4.3	4.4	4.5
30	4.1	4	4	4
31	4.7	4.2	4.4	4.4
32	4.9	4.9	4.9	4.9

APPENDICE Q

Pourcentage de réussites et d'échecs scolaires des étudiantes de 1ere secondaire de l'année 1982-83.

TABLEAU 5

Etudiantes, 1ere sec., 1982-83

NO. DU GROUPE	NOMBRE D'ELEVES	NOMBRE D'ECHECS	NOMBRE DE REUSSITES
01	29	3	26
02	28	3	25
03	29	2	27
04	30	8	22
05	29	5	24
06	27	4	23
07	28	2	26
08	30	3	27
09	26	8	18
TOTAL	256	38	218
%	100%	14.84%	85.16%

APPENDICE R

Pourcentage de réussites et d'échecs scolaires des étudiantes de 1ere secondaire de l'année 1983-84

TABLEAU 6

Etudiantes, 1ere sec., 1983-84

NO. DU GROUPE	NOMBRE D'ELEVES	NOMBRE D'ECHECS	NOMBRE DE REUSSITES
01	26	3	23
02	27	1	26
03	25	3	22
04	26	5	21
05	27	4	23
06	25	5	20
07	25	5	20
08	26	6	20
09	27	3	24
TOTAL	234	35	199
%	100%	14.96%	85.04%

APPENDICE S

Pourcentage de réussites et d'échecs scolaires des étudiantes de 1ère secondaire de l'année 1984-85

TABLEAU 7

Etudiantes, 1ere sec., 1984-85

NO. DU GROUPE	NOMBRE D'ELEVES	NOMBRE D'ECHECS	NOMBRE DE REUSSITES
01	29	3	26
02	26	3	23
03	27	5	22
04	28	4	24
05	27	6	21
06	27	4	23
07	27	5	22
08	27	2	25
TOTAL	218	32	186
%	100%	14.68%	85.32%

APPENDICE T

Pourcentage de viabilité et de potentiel du projet "PLUS" recueilli par les étudiantes de 1ère secondaire de l'année scolaire 1982-83

DATE 03-06-18 SYSTEME BULLETIN SCOLAIRE PAGE A1

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES (260000-1)

CORRECTION ET ANALYSE D'ERREURES

ANALYSE D'ITEMS LISTE-GBO-0

NOM DU RESPONSABLE: JALBERT MICHEL

CODE D'EPREUVE: 13431400 ANGLAIS 314 (019) → 1ere Sec. 1982-83

NOM DE L'ECOLE-RESP:

REGROUPEMENT : 019-134314

NUMERO QUESTION	APPART. SECT.	PONDERATION BRUTE B	PONDERATION BRUTE M	POURC. /LPR	INDICE CORR. DISER	DIFF. ACTU	CLE CORR.	NOMBRE D'ETUDIANTS QUI ONT REPONDU: A	B	C	D	E	NIL	POURCENTAGE D'ETUDIANTS QUI ONT REPONDU: A	B	C	D	E	NIL
21	4	1	0	03.1	+0.8	0.3	A	58	18	5	1	0	C	70.7	21.9	6.1	1.2	0.0	0.0
22	5	1	0	03.1	+0.7	0.3	A	59	19	4	0	0	C	71.9	23.2	4.9	0.0	0.0	0.0
23	5	1	0	03.1	+0.7	0.5	A	41	24	12	5	0	C	50.0	29.3	14.6	6.1	0.0	0.0
24	3	1	0	03.1	+0.6	0.5	A	43	20	12	7	0	C	52.4	24.4	14.6	8.5	0.0	0.0
25	3	1	0	03.1	+0.5	0.6	A	31	34	16	1	0	C	37.8	41.5	19.5	1.2	0.0	0.0
26	4	1	0	03.1	+0.7	0.5	A	45	30	7	0	0	C	54.9	36.6	8.5	0.0	0.0	0.0
27	4	1	0	03.1	+0.3	0.5	A	45	29	5	2	1	0	54.9	35.4	6.1	2.4	1.2	0.0
28	4	1	0	03.1	+0.8	0.8	A	33	35	13	1	0	C	40.2	42.7	15.8	1.2	0.0	0.0
29	4	1	0	03.1	+0.7	0.5	A	37	40	4	1	0	C	45.1	48.8	4.9	1.2	0.0	0.0
30	4	1	0	03.1	+0.7	0.8	A	20	44	17	1	0	0	24.4	53.7	20.7	1.2	0.0	0.0
31	5	1	0	03.1	+0.7	0.5	A	42	29	9	2	0	C	51.2	35.4	11.0	2.4	0.0	0.0
32	5	1	0	03.1	+0.0	0.0	A	79	3	0	0	0	C	96.3	3.7	0.0	0.0	0.0	0.0

APPENDICE U

Pourcentage de viabilité et de potentiel du projet "PLUS" recueilli par les étudiantes de 1ere secondaire de l'année scolaire 1983-84

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES (260000-5)

CORRECTION ET ANALYSE D'EPREUVES

ANALYSE D'ITEMS LISTE-000-0

NOM DU RESPONSABLE: JALBERT MICHEL

CODE D'EPREUVE: 13421400 ANGLAIS 214 ——→ 1ere Sec. 1983-84

NOM DE L'ECOLE-DESP:

REGROUPEMENT : 019-174214

NUMERO QUESTION	ARRONDISSEMENT SECO.	PONDERATION GRADE	PONDERATION POURC. JUPR	INDICE CORR. DESIR	INDICE DIFF. ACTU	CLE CORR.	NOMBRE D'ETUDIANTS QUI ONT REPONDU: A	B	C	D	E	NUL	POURCENTAGE D'ETUDIANTS QUI ONT REPONDU: A	B	C	D	E	NUL
21	4	1 0	01.1	+0.2	0.8	A	132	23	14	5	4	0	74.2	12.9	7.9	2.8	2.2	0.0
22	5	1 0	01.1	+0.6	0.2	A	116	28	8	3	3	0	76.4	15.7	4.5	1.7	1.7	0.0
23	5	1 0	01.1	+0.2	0.5	A	84	56	21	5	11	1	47.2	31.5	11.8	2.8	6.2	0.6
24	3	1 0	01.1	+0.4	0.5	A	81	52	33	11	1	0	45.5	29.2	18.5	6.2	0.6	0.0
25	3	1 0	01.1	+0.6	0.6	A	65	65	31	16	0	0	36.2	36.5	17.4	7.9	0.0	0.0
26	4	1 0	01.1	+0.5	0.4	A	104	47	16	5	2	0	58.2	26.4	9.0	2.8	1.1	0.0
27	4	1 0	01.1	+0.5	0.4	A	93	46	23	11	0	0	55.1	25.8	12.9	6.2	0.0	0.0
28	4	1 0	01.1	+0.2	0.5	A	83	61	26	6	2	0	46.6	34.3	14.6	3.4	1.1	0.0
29	4	1 0	01.1	+0.5	0.5	A	69	58	25	5	1	0	38.8	32.6	14.0	2.8	0.6	0.0
30	4	1 0	01.1	+0.8	0.7	A	55	79	35	7	2	0	30.9	44.4	19.7	3.9	1.1	0.0
31	5	1 0	01.1	+0.7	0.4	A	73	45	11	6	1	0	47.1	36.5	13.4	3.1	0.6	0.0
32	5	1 0	01.1	+0.3	0.1	A	162	13	0	0	0	3	91.0	7.3	0.0	0.0	0.0	1.7

APPENDICE V

Pourcentage de viabilité et de potentiel du projet "PLUS" recueilli par les étudiantes de 1ere secondaire de l'année scolaire 1984-85

COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DES VIEILLES-FORGES (260000-5)

CORRECTION ET ANALYSE D'EPREUVES

ANALYSE D'ITEMS LISTE-600-B

NOM DU RESPONSABLE: JALBERT MICHEL

CODE D'EPREUVE: 13411400 ANGLAIS 114 (BIS) → 1ere Sec. 1984-85

NOM DE L'ECOLE-RESP:

REGROUPEMENT : 089-134114

NUMERO QUESTION	APPARTI SECS.	PONDERATION B	PONDERATION N	PONDERATION POUR/EPR	INDICE POUVC. ICORR. DIFF. ISIGER ACTU	CLE ICORR.	NOMBRE D'ETUDIANTS QUI ONT REPONDU A	B	C	D	E	NIL	POURCENTAGE D'ETUDIANTS QUI ONT REPONDU A	B	C	D	E	NIL
21	4	1	0	01.1	+0.7 0.2	A	112	20	1	2	0	0	79.6	14.2	5.0	1.4	0.0	0.0
22	5	1	0	01.1	+0.7 0.1	A	121	18	1	1	0	0	85.8	12.8	0.7	0.7	0.0	0.0
23	5	1	0	01.1	+0.7 0.3	A	97	27	16	1	2	0	68.8	19.1	9.9	0.7	1.4	0.0
24	1	1	0	01.1	+0.4 0.2	A	116	21	4	0	0	0	82.3	14.9	2.8	0.0	0.0	0.0
25	1	1	0	01.1	+0.7 0.1	A	93	41	7	0	0	0	66.0	29.1	5.0	0.0	0.0	0.0
26	4	1	0	01.1	+0.5 0.1	A	92	41	5	3	0	0	65.2	29.1	3.5	2.1	0.0	0.0
27	4	1	0	01.1	+0.4 0.1	A	101	25	13	0	0	2	71.6	17.7	9.2	0.0	0.0	1.4
28	4	1	0	01.1	+0.7 0.1	A	102	16	5	0	0	0	72.3	24.1	3.5	0.0	0.0	0.0
29	4	1	0	01.6	+0.7 0.2	A	110	27	4	0	0	0	78.0	19.1	2.8	0.0	0.0	0.0
30	4	1	0	01.1	+0.4 0.6	A	56	58	22	3	2	0	39.7	41.8	15.6	2.1	1.4	0.0
31	5	1	0	01.1	+0.6 0.2	A	107	21	13	0	0	0	75.9	14.9	9.2	0.0	0.0	0.0
32	5	1	0	01.1	+0.0 0.0	A	116	2	0	0	0	1	97.9	1.4	0.0	0.0	0.0	0.7

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, Ada
Le monde intérieur des enseignants, Paris, Epi. 1972, 190p.

ADAM, Jean-Pierre et Gérald JOMPHE
"L'évaluation dans un système intégré de gestion de programme", réf., PAQUETTE, Claude, Des pratiques évaluatives, Victoriaville, Editions N.H.P., 1984, p.389 - 429.

BUSCAGLIA, Léo
Apprendre à vivre et à aimer, Québec, Editions le jour, 1983, 250p.

CAOUETTE, Charles-E.
"Les adultes de l'an 2,000", La Presse, ... 1971, p.5 (Notes de cours)

CARBONNEAU, Michel
Les fermetures d'école: question pédagogique ou problème administratif, Revue information, Septembre 1979, Vol. 19 no 1, 32p.

C.E.Q.
L'étudiant au secondaire: être aimé et respecté, Ecole et vie, Mars 1982, p.1

CHURCHMAN, C.W.
The systems approach, Dell Publishing, New-York, 1968, p.2

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION
L'activité éducative, rapport annuel 1969-70 du Conseil Supérieur de l'Education, 75p.

CORMIER, Roger A. et al.
Les enseignants et enseignantes du Québec, valeurs éducationnelles, Volume 4, Ministère de l'Education du Québec, service de la recherche, 1981, 180p.

DANAN, M. et P. GEORGEAULT
Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais, langue seconde et français, langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires, Etudes et documents, D.G.D.P., M.E.Q. 1977.

DARDELIN, Marie-Joelle et Daniel HAMELINE
La liberté d'apprendre, Paris, Ouvrières, 1967, 341p.

DELONCLE, Jehanne
Orientations actuelles de la psycho-pédagogie, Toulouse, Privat, 1972, 150p.

DESBIENS, Jean-Paul
La réforme scolaire, que faut-il en penser?, Hebdo de Cap de la Madeleine, 31 mars 1976, p.15

ELIADE, Bernard
L'école ouverte, Paris, Editions du Seuil, 1970, 250p.

FAURE, E., et al
Apprendre à être, le monde sans frontières, Fayard-Unesco, 1972.

FORTIN, Claude
Passage d'une pédagogie fermée à une pédagogie ouverte, Revue Pédagogie ouverte, Vol. no 2, 1976, p.17 à 33.

GINGRAS, Paul-Emile
Grilles-matières ou grilles-objectifs, Revue Prospectives, Avril 1987, Volume 23 no 2, p.56,57.

GORDON, Dr. Thomas
Enseignants efficaces, Editions du jour, Montréal, 1979, 502p.

KELLY, Earl,C.
Quelles sont nos croyances actuelles, notes de cours, 21p.

LADO, Robert
"Lado English series book I", C.E.C.,Montréal, 1976, 244p.

MINISTERE DE L'EDUCATION
L'enseignant, Document l'école élémentaire renouvelée, ch. 3, Septembre 1969, 74p.

MINISTERE DE L'EDUCATION
Une école élémentaire nouvelle pour une société nouvelle, L'école coopérative, Vol. 13, Mars 1971, p.8 à 27.

MINISTERE DE L'EDUCATION
Le questionnaire Perpe-secondaire, Ecole coopérative, no 22, juin 1973, p.14 à 23.

MINISTERE DE L'EDUCATION
Nouveaux programmes et pédagogie, Vie pédagogique no 7, avril 1980, p.4 à 8.

MINISTERE DE L'EDUCATION
L'école, lieu de formation des jeunes, Vie pédagogique no 13, juin 1981, p.4.

MINISTERE DE L'EDUCATION
Programmes d'études secondaire, anglais langue seconde, 1er cycle, D.G.D.P., février 1983.

PAQUETTE, Claude
Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Editions N.H.P., Montréal, 1976, 220p.

PAQUETTE, Claude, HEIN, George E. et Michael PATTON
Evaluation et pédagogie ouverte, Editions N.H.P., Victoriaville, Québec, 1980, 201p.

PUENTE, Miguel de la
Carl Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement, Paris, Epi, 1970.

RAYMOND, Anne
L'anglais langue seconde, une matière qui s'apprend par des chemins divers, Vie pédagogique no 4, Octobre 1979, p.14 à 18.

ROGERS, Carl
Les enfants ne sont pas des oies à gaver, notes de cours.

SCHULLER, Robert H.
S'aimer soi-même, Editions un monde différent, Montréal, 1980, 216p.

ZIGLAR, Zig
Rendez-vous au sommet, Editions un monde différent, Québec, 1977, 385p.